



Quelle autogestion des pratiques sociolinguistiques haïtiennes dans les interactions verbales scolaires et extrascolaires en Haïti? : une approche sociodidactique de la pluralité linguistique

Bartholy Pierre Louis

► To cite this version:

Bartholy Pierre Louis. Quelle autogestion des pratiques sociolinguistiques haïtiennes dans les interactions verbales scolaires et extrascolaires en Haïti? : une approche sociodidactique de la pluralité linguistique. Linguistique. Université Rennes 2, 2015. Français. NNT : 2015REN20052 . tel-01298071

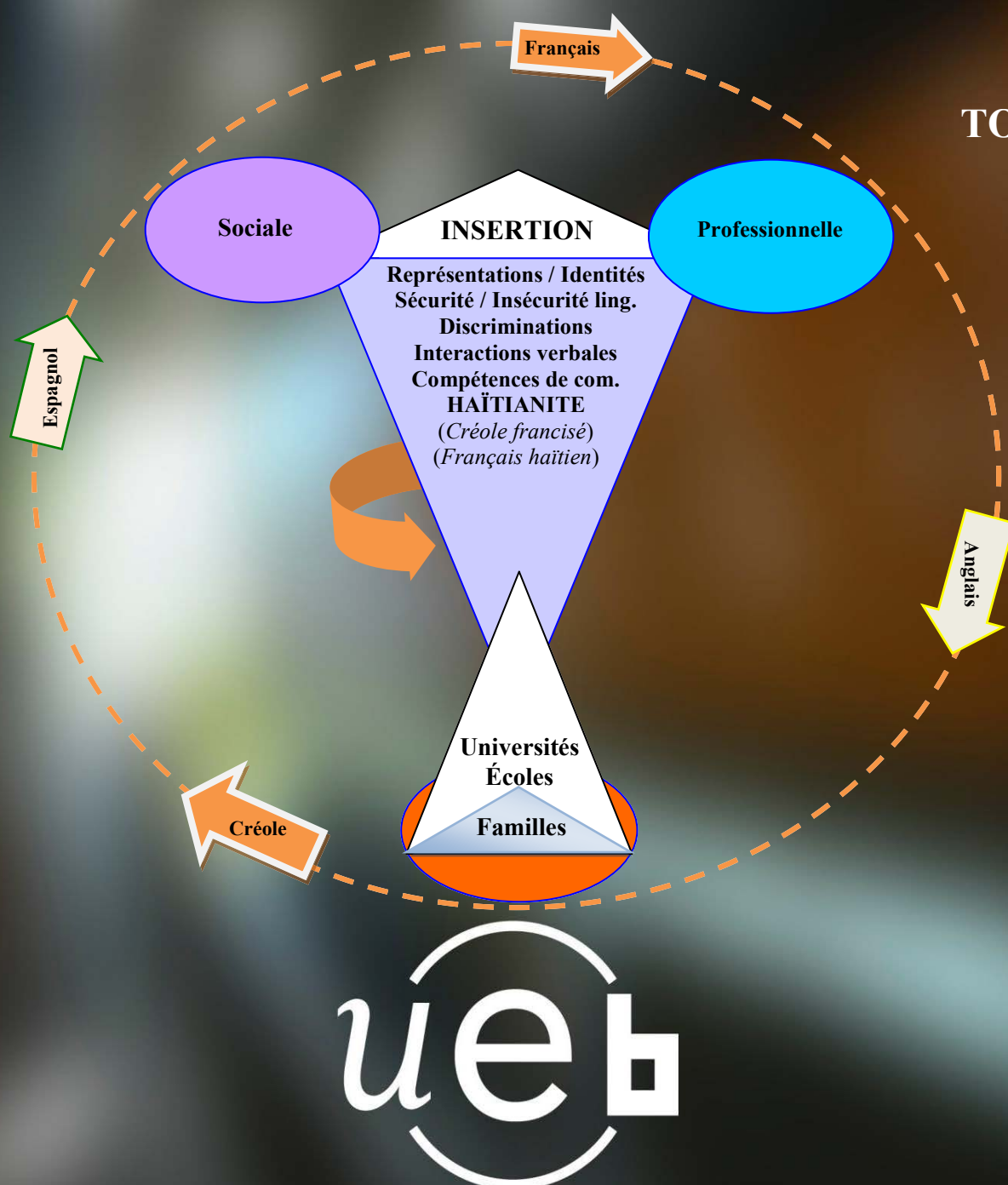
HAL Id: tel-01298071

<https://theses.hal.science/tel-01298071>

Submitted on 5 Apr 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THESE DE DOCTORAT / UNIVERSITE RENNES 2
sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne
pour obtenir le titre de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE RENNES 2

Ecole doctorale Sciences Humaines et Sociales
(ED 57SHS)
Mention : *Sciences du langage*

Présentée par

Bartholy PIERRE LOUIS

Préparée au Laboratoire PREFics (EA 4246)
Plurilinguisme, Représentations, Expressions Francophones
information, communication, sociolinguistique
UFR Arts, Lettres, Communication (ALC)

**Quelle autogestion des pratiques
sociolinguistiques haïtiennes dans
les interactions verbales scolaires
et extrascolaires en Haïti ?**

**Une approche sociodidactique de la
pluralité linguistique**

Thèse soutenue le 15 décembre 2015
devant le jury composé de :

Alain DI MEGLIO
Professeur, Université de Corse

Marielle RISPAIL
Professeure, Université Jean Monnet St-Etienne

Stéphanie CLERC
Maitre de conférences HDR, Université d'Aix-Marseille

Philippe BLANCHET
Professeur, Université Rennes 2 / Directeur de thèse

« En opposition à l'école de nos ancêtres, généralisée au XXème siècle à travers les grandes réformes scolaires, l'école de l'avenir doit être avant tout une école diversifiée, c'est-à-dire adaptée à tous, je veux dire à toutes les mentalités, à tous les niveaux sociaux, à toutes les psychologies, à tous les handicaps [...]. L'individu est souverain quelque soit son âge. Personne ne peut se substituer à lui et dire, à sa place, ce qui l'intéresse, ce qui le préoccupe, ce qu'il recherche et ce qu'il veut obtenir » Lebrot (1992 : 120).

DEDICACE

A mon père et ma mère

Décus et Jeannette PIERRE LOUIS

et mes deux grands frères

Jean Emile PIERRE LOUIS et Bazelais PIERRE LOUIS

Pour leur constant soutien.

THESE DE DOCTORAT / UNIVERSITE RENNES 2

sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne

pour obtenir le titre de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE RENNES 2

**Ecole doctorale Sciences Humaines et Sociales
(ED 57SHS)**

*Mention : **Sciences du langage***

**Quelle autogestion des pratiques sociolinguistiques haïtiennes dans les
interactions verbales scolaires et extrascolaires en Haïti ?
Une approche sociodidactique de la pluralité linguistique**

(Tome I)

Présentée par

Bartholy PIERRE LOUIS

Préparée au **Laboratoire PREFics** (EA 4246)

Plurilinguisme, Représentations, Expressions Francophones information, communication, sociolinguistique
UFR Arts, Lettres, Communication (ALC)

Thèse soutenue le 15 décembre 2015

Devant le jury composé de :

Alain DI MEGLIO

Professeur, Université de Corse

Marielle RISPAIL

Professeure, Université Jean Monnet St-Etienne

Stéphanie CLERC

Maitre de conférences HDR, Université d'Aix-Marseille

Philippe BLANCHET

Professeur, Université Rennes 2 / Directeur de thèse

PREFics EA 4246, Université Rennes 2 Place du recteur, Henri Le Moal CS 24307 35043 Rennes

REMERCIEMENTS

Réaliser un travail de recherche hautement scientifique comme une thèse de doctorat est au prime abord un projet forcément personnel mais bénéficiant l'appui d'une base collaborative du monde scientifique auquel j'appartiens. C'est une tâche ardue exigeant une responsabilité certaine dès qu'on s'engage à la réaliser, car elle doit être menée non seulement avec la rigueur méthodologique mais aussi la curiosité, la passion et la satisfaction du travail bien fait. Aussi la réalisation d'un tel projet nécessite-t-elle, entre autres, des soutiens de tous genres : scientifique, financier, psychologique, etc. De ce point de vue, je crois avoir été très bien accueilli comme jeune doctorant Haïtien (devenu apparemment par l'interculturalité Breton noir) à l'université Rennes 2. Cette thèse de doctorat entre dans le cadre du programme « Reconstruire Haïti » à travers lequel la République française via son Ministère des Affaires Etrangères a financé mes études doctorales. Au nom de plus de dix millions d'Haïtiens¹, l'expression la plus touchante du créole haïtien venant du tréfonds de mon cœur serait de dire : « *Yon gwo kout chapo pou Lafrans !* » : « Félicitations à la France ! ». En effet, je commence par remercier, d'une part, l'Institut Français d'Haïti et l'Ambassade de France en Haïti pour l'organisation de mon départ d'Haïti et, de l'autre, Campus France qui a assuré la gestion de cette bourse d'études qui m'a été accordée à la suite de la visite du Président de la République française en Haïti après le passage à Port-au-Prince du séisme meurtrier le 12 janvier 2010. Cette aide financière avait pour moi un sens profond, car elle a été investie dans la formation et non dans l'assistanat, sachant que la formation constitue le sous-bassement du développement d'un pays.

Pour la direction scientifique de ce travail de recherche doctorale, je remercie infiniment mon directeur de thèse, Philippe BLANCHET, représentant pour moi non seulement un modèle de professeur scientifique mais aussi et surtout un directeur soucieux des conditions essentielles à la réalisation de ma thèse. Les séances avec lui sur mes recherches ont été toujours des occasions de motivation, d'encouragement, d'échanges et de

¹ Plus de dix millions en y incluant la diaspora haïtienne.

formation scientifique en permanence. Dit autrement, elles m'ont beaucoup apporté du point de vue méthodologique, théorique et professionnel, comme un doctorant est un porteur de projet professionnel (Formation doctorale). Merci aussi Philippe pour ces différentes opportunités que tu m'as offertes pour faire connaître mon travail de recherche et, en même temps, Haïti. Les derniers souvenirs remontent à notre table ronde (« *Langues et identités en Bretagne* ») à l'espace *Ouest France* de Rennes et au cours de laquelle, pour relancer les débats après l'une de mes interventions, tu m'as dit : « *Merci Monsieur l'Ambassadeur d'Haïti !* ». Je remercie également Thierry BULOT, directeur du laboratoire PREFics, pour m'avoir sollicité plus d'une fois pour diverses activités scientifiques : publication (revue *Cahiers Internationaux de Sociolinguistique*), table ronde (« *La pluralité linguistique en Haïti et au Vietnam* »), Journée d'études à GIS PLC (Université de Tours), etc. Mes remerciements vont à l'endroit des autres membres de l'équipe du laboratoire PREFics (Plurilinguisme, Représentations, Expressions Francophone, information, communication, sociolinguistique) : le staff administratif (Isabelle CORREIA, Laurence BOUVET-LÉVÊQUE et Nelly BREGEAULT KREMSER), et les professeurs et les collègues doctorants du laboratoire avec lesquels j'ai eu l'occasion de participer aux manifestations scientifiques d'ici et d'ailleurs et aux séminaires de formation de l'École doctorale SHS. Je voudrais remercier l'ancienne directrice du PREFics, la professeure Catherine LONEUX pour son accueil en 2010. En effet, j'ai trouvé au PREFics un lieu d'échanges interculturels et, surtout, d'appropriation des outils scientifiques en sciences du langage et en communication. C'est pour moi une expérience enrichissante de formation de chercheur-acteur social dans une perspective interdisciplinaire. Cette expérience est à partager dans mon parcours professionnel de sociolinguiste interventionniste. Ainsi, je manifeste toute ma reconnaissance à l'endroit des trois autres membres du jury, Stéphanie CLERC, Marielle RISPAIL et Alain DI MEGLIO, pour leur disponibilité, leur appréciation et surtout leur noble contribution à la valorisation de ma thèse.

De façon académique plus générale, je remercie l'ancien président de l'université Rennes 2, le professeur Marc GANTARD, pour l'accueil qui m'a été réservé à son bureau lors de mon arrivée à Rennes. Cet accueil a été rendu possible par Madame JOUFFE EL AMRANI, responsable des relations internationales à Rennes 2, à l'endroit de qui je manifeste toute ma reconnaissance. Merci à vous Madame et à la professeure Yolaine PARAISOT de m'avoir introduit à Philippe BLANCHET. Un remerciement spécial à mon collègue et

camarade Martineau NELSON qui a aussi fait cette expérience au laboratoire PREFics. Les échanges sur la problématique d'une sociolinguistique et d'une sociodidactique haïtiennes nous y ont beaucoup aidés, chacun, à réaliser nos thèses de doctorat. Je voudrais remercier de façon spéciale mes collègues Claire, Clément, Elen, Mélanie, Mathieu, Nadia, Nolwenn, Siham, Sahite et Vanessa pour les occasions d'échanges au PREFics. Un merci particulier aux collègues Alena RINIAK, Amadou ABASSI, Claire VILPOUX et Thuy ĐẶNG THỊ THANH pour leur contribution amicale à cette thèse. J'adresse aussi mes remerciements spéciaux à l'école doctorale SHS et son personnel intermédiaire (Josiane FERNANDEZ, François PELARD et Suzanne PIEL), le Personnel du CROUS, plus particulièrement Mme Françoise DUBEE et Mme Mireille DAUVIER. Mes remerciements spéciaux à Françoise LE FLOCH et à Françoise BUOT pour les échanges et surtout leur lecture ayant été d'une importance capitale. J'adresse aussi mes remerciements à Berlie PIERRE, à Jessie LEGOFF pour leur aide à la transcription des entretiens, et à Malika PREMILLIEU pour son aide à la traduction anglaise.

Je remercie grandement mon père et ma mère, Monsieur et Madame Décius PIERRE LOUIS et mes deux grands frères MM. Bazelais et Jean Emile PIERRE LOUIS pour leur constant soutien de tous genres.

C'est grâce à vous que j'arrive à décrocher un diplôme de doctorat. Je voudrais ainsi remercier la communauté associative de la Bretagne : Eglise La Bonne Nouvelle (Corneille LUMBA, Fabrice HABUMUGISHA, Gilles et Catherine POTIN, Jacques et Josy BRUNET, Jean François MASSOT, Myriam DEMENA, Yves et Marie Thérèse URCUN, Robert GIBIER, Françoise d'Assise KOYAZENDE, Margarete et Arno SCHUBERT) et le Collectif Haïti de France (Marie Dominique et Daniel LAFORET et toute son équipe), Bruz solidarité (Remi et Valérie POUPARD) ; Sévérine BEAUDOUIN, Welcome MBERO et Daouda DIAMOUTENE ; Roberson et Oldhynn PIERRE. Certains de vous m'ont offert une tribune pour parler de mes recherches, d'Haïti et pour enseigner le créole haïtien et sa culture ; d'autres, des moments d'échanges enrichissants et même de solidarité manifestée lors de mon accident à domicile.

Je remercie le rectorat de l'Université d'État d'Haïti pour sa participation à la mise en place du programme « Reconstruire Haïti ». J'en profite ainsi pour rendre un vibrant

hommage au fondateur et ancien doyen de la Faculté de Linguistique Appliquée (FLA), le regretté mémoire Pierre VERNET, qui a disparu avec plusieurs étudiants au cours du séisme du 12 janvier 2010 à la dite faculté. Il m'avait non seulement initié à la linguistique mais aussi m'avait encouragé à m'engager dans un parcours doctoral dans le but d'assurer la relève, compte tenu des appréciations recues du rectorat de l'UEH pour mes résultats académiques. Cette initiation, son encouragement et ma motivation sont aujourd'hui couronnés par cette thèse de doctorat en sciences du langage. Ainsi, je suis passé de la linguistique appliquée et de la didactique convergente à la sociolinguistique et la sociodidactique du plurilinguisme dans la perspective interdisciplinaire prônée en sciences du langage au sein du laboratoire PREFics.

Pour finir, je voudrais être reconnaissant de l'appui de certaines personnes et institutions dans le cadre de mon enquête de terrain (Haïti) : les étudiants de l'UEH (FLA/FAMV) ; d'EXCEL et d'Haïti Tec ; Maître Etienne MERCIER et ses collègues (juges et avocats), les journalistes Valéry NUMA et Enock ARISMA (radio Vison 2000), Emmanuel ULYSSE (Radio Caraïbes) et Stéphane PIERRE PAUL (Radio Quisqueya) ; Jackson GERMAIN, Jose PIERRE, Lovelyne et Behrman PIERRE et Mikerlange VENDREDI, Yvens PHILIZAIRE, Jacklin BLEMIR, William CHARLES, Nahomie MESIDOR, Naomie FORTUNE. Merci à tous ceux et celles qui se reconnaîtront dans ce travail de recherche scientifique. La liste est encore très longue, mais je me suis limité à ces quelques personnes et institutions ci-dessus en gardant dans mes pensées les souvenirs indélébiles co-construits avec chacun de vous au cours de cette tranche d'histoire scientifique unique surtout utile à la reconstruction d'Haïti.

NOTE LIMINAIRE

Cette thèse de doctorat en science du langage est présentée en deux tomes. Le premier est constitué des trois parties de la thèse. Le second tome réunit les annexes. Ceux-ci offrent la possibilité de poursuivre la lecture des extraits que j'ai utilisés dans le corps de la thèse. Ces annexes sont composées d'un corpus sur français haïtien (ANNEXE I), de la transcription des entretiens réalisés et des exemplaires des questionnaires distribués (ANNEXE II), de deux extraits de grilles de programmation de deux stations radiophoniques à Port-au-Prince et des informations complémentaires sur les frères de l'instruction chrétienne (FIC) (ANNEXE III). Les entretiens sont aussi disponibles sur un support CD dans une enveloppe insérée dans le tome II.

SIGLES

CFEF : Centre de Formation pour l'École Fondamentale

CH : Créole haïtien

ENI : École Nationale d'Instituteurs

FAMV : Faculté d'Agronomie et de Médecine Vétérinaire

FDS : Faculté des Sciences

FLA : Faculté de Linguistique Appliquée

FLS : Français Langue Seconde

FMN : français de Mise à Niveau

FMP : Faculté de Médecine et de Pharmacie

GNB2 : Grenn Nan Bounda.

LS : Langue Étrangère

MENFP : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle

MENJS : Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sport

NA : Niveau Avancé

NB : Niveau de Base

NI : Niveau Intermédiaire

NTIC : Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication

TIC : Technologie de l'Information et de la Communication

RFI : Radio France Internationale

RPK³ : Rat Pa Kaka.

SEA : Secrétairerie d'État pour l'Alphabétisation

UEH : Université d'État d'Haïti

² GNBistes : mouvements politiques ayant abouti au départ de l'ancien président Jean Bertrand Aristide en 2004. GNB du créole Grenn Nan Bounda : littéralement, cela veut signifier « avoir des couilles ». C'est celui qui montre qu'il est déterminé à entreprendre certaines actions au péril de sa vie.

³ RPK désigne les sympathisants de l'ancien président Jean Bertrand Aristide qui affrontaient GNBistes lors des mouvements de protestation. RPK du créole Rat Pa Kaka (le rat ne peut faire caca). Cette métaphore renvoie à l'inactivité ou la caducité de l'opposition.

ACCRONYMES

CORPUCA : Conférence régionale des Recteurs, Présidents et Directeurs d'Institutions dans la Caraïbe

EFACAP : École Fondamentale Application- Centre d'Appui Pédagogique

MINUSTAH : Mission des Nations-Unies pour la Stabilisation en Haïti

SOMMAIRE

DEDICACE.....	3
REMERCIEMENTS.....	4
NOTE LIMINAIRE	9
ACCRONYMES.....	11
SOMMAIRE.....	12
Partie I - PRATIQUES SOCIO-LANGAGIERES ET EDUCATIVES EN HAITI, CONTEXTE SOCIOHISTORIQUE ET SOCIOLINGUISTIQUE	25
CHAPITRE 1 - REGARD PANORAMIQUE D'HAÏTI : CULTURES, LANGUES, ET EDUCATION EN QUESTION	29
CHAPITRE 2 - HAÏTI : UN ESPACE PLURILINGUE ET PLURICULTUREL.....	61
CHAPITRE 3 - SOCIOLINGUISTIQUE HAÏTIENNE, UNE APPROCHE DIACHRONIQUE DU PLURILINGUISME.....	93
CONCLUSION.....	157
Partie II - DU CONTEXTE SCIENTIFIQUE A LA PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE	159
CHAPITRE 4 - APPROCHE EPISTEMOLOGIQUE ET CONCEPTUELLE DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE	161
CHAPITRE 5 - VERS UNE VISION BI-PLURILINGUE DE L'ESPACE SOCIAL HAÏTIEN.....	212
Conclusion.....	252
Partie III - ENQUETE SOCIOLINGUISTIQUE EN CONTEXTE SOCIO-DIDACTIQUE : METHODOLOGIE, RESULTATS ET INTERVENTIONS	254
CHAPITRE 6 - QUELLE METHODOLOGIE DE RECHERCHE ADOPTER EN CONTEXTE D'INTERACTIONS VERBALES PLURILINGUES ?	257
CHAPITRE 7 - PRESENTATION DES RESULTATS DE L'ENQUETE (1 ^{ERE} TRANCHE).....	288
CHAPITRE 8 - PRESENTATION DES RESULTATS DE L'ENQUETE (2 ^{DE} TRANCHE).....	336
CHAPITRE 9 - SYNTHESE INTERPRETATIVE DES PRATIQUES SOCIOLINGUISTIQUES ET DIDACTIQUES EN HAÏTI.....	385
CHAPITRE 10 - POUR UNE DIDACTIQUE ENONCIATIVE CONTEXTUALISEE.....	454
CONCLUSION GENERALE	500
BIBLIOGRAPHIE.....	515
Ouvrages spécialisés.....	515
Articles des revues	530
Documents officiels	536
Ouvrages littéraires.....	537
Sitographie.....	539
TABLE DES MATIERES.....	541
FIGURES	547
TABLEAUX.....	549

INTRODUCTION GENERALE

Ce travail de recherche en sciences du langage se veut être un ensemble de questionnements sur la situation sociolinguistique et sociodidactique d'Haïti. Ces questionnements pour lesquels nous tenterons d'apporter une réponse visent une prise en compte du français pratiqué en Haïti (« *français haïtien* ») dans la diversité des pratiques sociolinguistiques en milieu scolaire et extrascolaire. Il s'agit de considérer les interactions verbales comme un des repères de ces pratiques en salle de classe, au tribunal et à la radio, principaux terrains de notre recherche, retenus comme significatifs. Il prendra en compte des dimensions sociolinguistiques, didactiques et énonciatives. Cette démarche interdisciplinaire en Sciences du langage pourra nous permettre de mieux saisir au plan scientifique la problématique de la pratique (à travers les interactions verbales) du français et de son enseignement / apprentissage dans un pays comme Haïti, où le créole est langue première et co-officielle. Cette recherche prend en compte une approche énonciative dans la mesure où la théorie qui sous-tend cette approche priorise le concept de l'énoncé comme terrain d'analyse qui « *permet d'englober toutes les productions du sujet parlant, orales comme écrites, y compris celles qui n'ont pas l'aspect formel de la phrase française canonique* » (Paveau et Sarfati, 2003:180). Cet éclairage scientifique de Paveau et Sarfati nous donne une noble occasion d'entrée de jeu de justifier le choix d'un terrain triptyque (écoles/universités, radios et tribunaux) marqué par des discours élaborés et spontanés produits dans plus d'une variété des deux langues officielles en contact avec des langues étrangères. Cette approche énonciative nous permettra de mieux travailler sur les pratiques effectives de français en Haïti. L'utilisation du français comme langue seconde dans des situations de communication de la vie de tous les jours reste un défi à relever pour la majorité des locuteurs haïtiens. Et les représentations sociolinguistiques générées autour de la langue française engendrent l'insécurité linguistique voire *d'estime de soi* (Carey, 1989 : 28) et créent ou confortent des inégalités scolaires et sociales dans un pays ravagé par un tremblement de terre le 12 janvier 2010. Aujourd'hui, ces questionnements des pratiques sociolinguistiques et sociodidactiques constituent une contribution personnelle et même collective (vu que ce soit avec l'apport des ressources scientifiques disponibles) à la reconstruction de mon pays Haïti, où des milliers d'enfants et de jeunes assoiffés de savoirs (faire, être et devenir) rêvent d'un mieux être,

socialement. Voilà ce sur quoi fondent ma motivation et cette position de chercheur-acteur social dans le cadre de cette intervention en sciences du langage sur la République d'Haïti.

Cette thèse me met en face d'une responsabilité sociale et de conscience à cause de mes années d'expériences d'enseignant de langues et d'étudiant dans le domaine de l'éducation et du FLE et Communication. Bien que faible à certains égards, ce système éducatif dont je suis un produit m'a transmis de manière rigoureuse une conduite de vie et une conscience sur les bancs de l'apprentissage du français sur lequel j'ai le privilège de travailler aujourd'hui. C'est l'âme du chercheur-acteur social guidée par le cri du cœur sensibilisateur de l'Haïti profonde qui éveille en moi la conscience et la croyance à une éducation pouvant élever une nation. « *Sciences sans conscience n'est que ruine de l'âme* »⁴ est l'une des citations que j'ai retenue des notions des cours de littérature française qui m'interpellent sur la nécessité d'une science explicative et interprétative des besoins éducatifs et des phénomènes sociolinguistiques et didactiques afin d'améliorer par des recommandations la vie quotidienne de mes compatriotes, cohéritiers-ières des ressources linguistiques haïtiennes. Pour accomplir ce travail, il me paraît nécessaire de questionner ce système à travers les représentations sociolinguistiques et les interactions didactiques résultantes de la reproduction sociale. Si, comme nous dit Couturier (2002), « *le sociologue tente de saisir le rapport, forcément médié, entre l'agent au cœur de la reproduction sociale et l'acteur en pratique dans la construction sociale* », le sociolinguiste sensible à une dimension didactique contextualisée pourra observer, interpréter et analyser cette reproduction sociale grâce aux interactions verbales des sujets et acteurs du système éducatif dans l'espace social haïtien où cohabitent plus d'une langue.

En effet, notre préoccupation est en lien avec la reconstruction d'Haïti pour laquelle nous effectuons ce travail de recherche afin de voir dans quelle mesure des solutions pourraient être apportées dans le cadre de ce travail sur la pratique du Français Langue Seconde (FLS) en milieu créolophone. Car, du préscolaire à l'université en passant par le fondamental et secondaire, le français reste un domaine d'apprentissage privilégié; sans oublier son usage dans les médias et institutions publiques et privées du pays où il est utilisé

⁴ RABELAIS, F., (1483-1553), https://fr.wikiquote.org/wiki/François_Rabelais, le 02-01-2014.

comme moyen de communication. En effet, d'une part, à travers tout le système éducatif haïtien, les notions sont enseignées en français ; d'autre part, le français n'a pas seulement une fonction pédagogique mais aussi des *fonctions communicatives* (il sert à transmettre, à échanger des informations) et *sociale* (il sert à constituer des groupes et à établir des relations à tous les niveaux de la vie en communauté) (Défays, 2003 : 23-24). En d'autres termes, ces fonctions pourraient nous permettre d'identifier les besoins des apprenants dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français en Haïti. Jusqu'à présent, les apprenants ne pouvant exprimer leurs besoins en français sont nombreux. En 2010, l'enseignement / apprentissage du français semble ne pas refléter l'approche adoptée au niveau des *analyses pragmatiques*⁵ dans la mesure où l'enseignement des langues en Haïti, en général, le français en particulier s'assoit sur l'analyse et l'explication des exemples traditionnels. Entre autres, c'est l'enseignement d'un français décontextualisé ou encore basé sur des *théoriques préfabriqués et déconnecté de tout contexte inter-énonciatif* comme a précisé Vion en abordant la notion de co-énonciateurs dans le cadre des analyses des interactions verbales. C'est le cas des phrases de types : « *Le chat mange la souris* » (1) (voix active). « *La souris est mangée par le chat* » (2)⁶ (voix passive). Cet enseignement se base aussi sur un contexte quasi behavioriste de type question/réponse puisque, les apprenants sont souvent prêts à réciter les règles de construction des phrases en français sans pour autant pouvoir utiliser ces dernières dans les situations d'interactions. Ils mémorisent ces règles et sont prêts à en faire une restitution pure. Cependant, ils n'arrivent pas à utiliser, par exemple, la notion de passivation en français dans les situations de communication. De plus, l'école refuse leur langage habituel (*savoir langagier* ou *expérientiel* extrascolaire) qui constitue un enrichissement pour le français et, du même coup, une facilitation pour les interactions verbales. Généralement, ils sont donc bloqués quand ils se trouvent en situation d'interactions verbales. En prenant en compte à la

⁵ Les analyses pragmatiques sont perçues, ici, au sens de Robert Vion (2000 : 46) qui optent pour des analyses prenant en compte les interactions en critiquant certaines approches trop souvent enfermées dans la mouvance d'une tradition philosophique et ne se donnant pas les moyens d'analyser les activités communicatives au-delà de la proposition, de l'énoncé phrastique ou d'un contexte quasi behavioriste de type question/réponse conceptualisé par paire adjacente.

⁶ (1) et (1) : exemples considérés généralement dans les manuels de grammaire française et auxquels font référence les enseignants de français en Haïti.

fois les dimensions énonciative, didactique, et sociolinguistique, le système éducatif haïtien, le processus d'enseignement / apprentissage du français en particulier pourrait connaître une amélioration. Le point de vue du ministère de l'éducation nationale sur cette problématique montre l'urgence d'une telle amélioration. « *Le français étant la langue dans laquelle va se poursuivre une bonne partie de l'apprentissage des autres matières du programme, une bonne maîtrise de cet outil ne pourra que favoriser l'accès aux diverses branches du savoir, dans la classe et hors de la classe* » (Curriculum de l'École Fondamentale, 1990 : 26). Dans cette perspective, le français reste et demeure un moyen de communication non seulement dans la vie quotidienne des Haïtiens mais aussi et surtout à l'école pour enseigner les différentes disciplines (Sciences sociales, biologie, histoire, littératures, mathématiques, etc.).

L'on comprend que le développement d'un pays dépend *notamment* du niveau de formation de ses habitants. Et ce développement ne peut se faire si on ignore les notions scientifiques à enseigner à l'école et à l'université. Selon nos observations, les apprenants ne n'arrivent pas à exprimer les notions scientifiques en créole, par ex., parce qu'ils ne comprennent pas toujours ce qu'ils apprennent en français. Du point de vue sociolinguistique, on peut dire que le français jouit de son statut de langue officielle et seconde en Haïti. De plus, il est à noter qu'il est à la fois langue outil et langue objet. Il est utilisé pour enseigner les autres disciplines et il figure parmi les disciplines à enseigner dans le système éducatif haïtien. Si les apprenants arrivent à s'approprier des compétences de communication et à les développer en français, on pourra s'attendre à de meilleures productions langagières à l'oral et à l'écrit. Ainsi, on arrivera à contourner les échecs en 9^{ème} année fondamentale⁷, aux baccalauréats et aux examens à l'université, comme fait état le contexte de ce travail de recherche. Nous pourrions dans une perspective d'une didactique contextualisée du français nous orienter vers l'établissement d'une certaine sécurité linguistique dans les interactions verbales scolaires et extrascolaires. Aussi faudrait-il qu'on tienne compte des méthodes à utiliser pour arriver à avoir comme acquis cet établissement, puisque dans les pratiques didactiques actuelles en Haïti l'accent est mis sur les règles de grammaire française et une

⁷ C'est la dernière classe de « École fondamentale » du système éducatif accueillant des enfants âgés de 14 ans maximum.

norme exogène⁸ sans tenir compte des déjà-là (inclusivement le créole et le « *français haïtien*), et des besoins de communication liés à leurs besoins⁹ en général, leur épanouissement en particulier. Pour mieux parler des pratiques de classes, il faut tenir compte des comportements sociolinguistiques des acteurs de l'environnement scolaire et extrascolaire : apprenants, enseignants, dirigeants ou décideurs, ... y compris tout locuteur intervenant au niveau des médias. Il s'agit d'une prise en compte du fonctionnement du français au sein de ce système éducatif comme dans la société haïtienne. Cette dimension tiendra compte des représentations de ces acteurs de l'usage du français en milieu scolaire ainsi que dans des situations sociales « *spontanées* » [au sens de Blanchet et Asselah Rahal (2009 : 11), « hors du milieu d'enseignement »] où il est utilisé comme moyen de communication. Si cet aspect sociolinguistique est forcément lié à l'usage quotidien des langues en présence (français/créole) par les différentes couches sociales du pays ; alors « *les langues, quel que soit le cadre d'analyse choisi pour en rendre compte, sont indissociables des pratiques langagières et sociales auxquelles elles sont attachées* » (Vargas cité par Vargas, Rey et Giacomi, 2007). Cette approche nous amène à considérer les travaux de Blanchet, Moore et Asselah Rahal (2009:10), pour parler des rapports entre les pratiques langagières et sociales au plan de l'enseignement des langues, évoquant dans ce cas le concept de « contextualisation » : « *l'élément fait partie du contexte et le contexte fait partie de l'élément ; la classe de langue fait partie de la société langagière et celle-ci fait partie de la classe de langue, de façon indissociable* ». Ainsi, ce travail de recherche privilégiera un rapport dialogique entre les pratiques langagières en salle de classe et celles des autres milieux, tout en considérant les pratiques de ces milieux là comme étant le résultat de l'enseignement-apprentissage du français au plan scolaire et universitaire. De là, aussi, interviendra l'approche énonciative par rapport à la problématique des relations sociales et interlocutives qu'ont abordé Cicurel et Blondel (1996) dans leurs travaux, puisque les énoncés renvoient toujours à une situation d'énonciation. Et si l'objectif est de mettre en contexte le

⁸ Selon les données collectées de notre enquête de terrain, l'école haïtienne insisterait sur l'apprentissage d'un français reflétant le français de France en prenant les Parisiens pour des locuteurs de référence.

⁹ Ces besoins font partie globalement de la demande sociale prenant en compte la communauté diasporique représentant un paramètre déterminant dans la vie socioéconomique et culturelle du pays.

français dans son utilisation et ses pratiques d'enseignement, l'approche énonciative, dans ce cas là, s'avère nécessaire.

La dimension didactique renvoie aux méthodes, aux programmes et aux conditions dans lesquelles les notions sont enseignées dans les salles de classe de français langue seconde, sachant que « *le mode d'appropriation d'une langue est double : l'apprentissage et l'enseignement des langues sont en concurrence avec un mode d'appropriation naturel, l'acquisition, ce n'est le cas d'aucune autre discipline* » (Cuq, 2003 : 70). Cette dimension prend en compte les méthodes d'enseignement et les modalités d'évaluation, les attitudes des acteurs des salles de classe et les interactions entre eux. Il s'agit, ici, « *d'interactions conversationnelles ou d'interactions verbales* », pour reprendre Kerbrat-Orecchioni (2005 : 15) qui explique que ces deux expressions peuvent s'appliquer à tous les objets discursifs qui résultent de l'action ordonnée et coordonnée de plusieurs « interactants ». La classe étant le milieu privilégié du processus d'enseignement / apprentissage mérite être observée dans son fonctionnement. Ce travail de recherche doit avoir aussi un regard critique sur les différents types de matériels didactiques qui constituent le socle de la transmission des notions en français. On devra également parcourir les manuels et les programmes proposés par le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) afin d'établir le rapport entre ces matériels et les besoins actuels des apprenants et de la société. Celle-ci et les apprenants sont en perpétuelle interaction. Dans la prise en compte de la langue première dans l'enseignement-apprentissage du français, il faut aussi que les notions abordées soient intégrées dans le quotidien des apprenants ; ce qui va favoriser les interactions verbales. Car les énoncés sont liés à un contexte situationnel. En ce sens, Kerbrat-Orecchioni (op. cit : 36) affirme que « *toute interaction se déroule dans un certain cadre (fixé dès l'ouverture), et met en présence dans une situation donnée des personnes données, ayant certaines propriétés particulières, et entretenant un type particulier de relation. Dans ce cadre vont avoir lieu un certain nombre d'événements, et vont être échangés un certain nombre de signes, lesquels sont évidemment en grande partie déterminés par les données contextuelles. [...]* ». Dans le cas du système éducatif haïtien, se pose le problème d'interactions verbales en salle de classe, puisque l'enseignement-apprentissage du français se base dans sa quasi-totalité sur un français livresque n'ayant aucune prise en compte du contexte énonciatif. C'est relativement similaire à ce que Blanchet, Moore et Rahal (op.cit : 11) appellent la « *maîtrise livresque d'un code*

décontextualisé ». Réagissant sur le rapport entre sens et message, Vion (2000 : 17) a fait remarquer *qu'il est difficile de savoir ce qu'une personne veut dire exactement lorsqu'elle communique [...]. L'intercompréhension n'étant que partielle, les acteurs d'une interaction n'interpréteront pas de manière identique les messages qu'ils s'échangent* ». Il a ajouté également *qu'il est tout aussi commun de remarquer que le même énoncé produit dans des situations différentes, par des acteurs différents, pourra renvoyer à des significations différentes*. Or, dans le système éducatif haïtien l'enseignement-apprentissage du français se base sur un code décontextualisé et n'ayant aucune prise en compte des situations extrascolaires. Ainsi, même si les apprenants peuvent maîtriser les règles de construction de phrases, ils n'arrivent pas à extérioriser leurs pensées dans les situations de communication. Il en est pour même des locuteurs réagissant à des situations sociales «spontanées» (à la radio ou à la télévision, par ex.). Car le français qui est enseigné à l'école ne prend pas en compte le vécu des interactants, encore moins leurs besoins. Dans la perspective de contextualisation didactique, une approche énonciative pourrait réorienter l'enseignement-apprentissage du français en Haïti. Il s'agira d'une nouvelle vision de ce processus dans le système éducatif et l'enseignement supérieur en Haïti. Cette approche participe des perspectives sociolinguistiques de l'utilisation du français et du créole dans le pays. Il est, par conséquent, nécessaire voire indispensable de prendre en compte la langue première des apprenants, y compris le «*français haïtien* » mis à l'écart par la norme scolaire. Il s'agit, dans cette perspective de contextualisation didactique, d'éviter une coupure nette entre le milieu familial des apprenants et l'école. Car le créole est la langue qu'ils utilisent dans les interactions familiales tandis qu'ils font connaissance du français à l'école dès la première année fondamentale du système éducatif¹⁰. Entre autres, cette prise en compte du créole, ayant comme objectif de faciliter les interactions didactiques entre enseignants et apprenants et, du même coup, les mettre en sécurité linguistique, ce qui favorisera non seulement l'apprentissage du français mais aussi leur construction identitaire bi-plurilingue. Elle pourra donc faciliter développement d'une compétence de communication en français. Car « *la*

¹⁰ Le système éducatif haïtien regroupe à la fois le préscolaire (trois classes), l'école fondamentale (neuf classes dont deux où des examens officiels sont administrés) et le secondaire ayant quatre classes (dont les deux dernières sont l'objet des examens officiels).

compétence d'un individu dans une langue est fonction, en partie et de façon variable, des autres langues qu'il peut connaître et utiliser » (Hymes, 1991 : 128). Ici, le créole comme langue première de l'apprenant devrait le conduire à l'appropriation du français, puisque c'est à l'école que la majorité des apprenants vont être exposés en réalité au français. Cela dit, les apprenants ne peuvent pas être privés totalement de leur langue première sous le prétexte fallacieux que celle-ci pourrait les empêcher de s'approprier le français.

La constitution du corpus de ce présent travail de recherche sur Haïti se fera à partir des méthodes empirico-inductives qui, selon Blanchet (2000 : 30), *consistent à s'interroger sur le fonctionnement et sur la signification de phénomènes humains qui éveillent la curiosité du chercheur, à rechercher des réponses dans des données, celles-ci incluant les interactions mutuelles entre les diverses variables observables dans le contexte global d'apparition du phénomène, dans son environnement, ainsi que les représentations que les sujets s'en font (enquêteur comme enquêtés, l'observateur étant également observé)*. Cette recherche se base, en effet, sur ces méthodes afin de recueillir, par le biais des observations, entretiens directifs et questionnaires, des données qualitatives sur le processus d'enseignement-apprentissage des notions de français et aussi celui des autres disciplines du système. Elle prendra en compte également les représentations du français et du créole chez les acteurs du système éducatif et de l'enseignement supérieur (apprenants/étudiants, enseignants, décideurs,...). On pourra aussi considérer les représentations des locuteurs évoluant hors du milieu scolaire ou encore dans les situations sociales « spontanées » (médias, tribunaux...), puisque le travail s'inscrit dans une perspective sociolinguistique et didactique du plurilinguisme. Contrairement à Hymes (1991 :179) qui estime que « *les représentations peuvent rester les mêmes alors que les moyens de la parole changent, des individus ayant des représentations différentes peuvent avoir les mêmes utilisations en commun, et ainsi de suite* », dans le contexte haïtien, j'ai pu constater quand on change de moyen de communication, les représentations changent. Cette enquête, témoin des pratiques sociolinguistiques et didactiques en Haïti, m'a aidé à recueillir des données sur ces représentations et, en même temps, avoir une compréhension interprétative entre les interactions verbales scolaires et extrascolaire dans la co-gestion de la pluralité linguistique.

☑ Cycle dynamique des pratiques sociolinguistiques : interactions scolaires et socioprofessionnelles. *Langue : intra et inter-institutionnelle.*

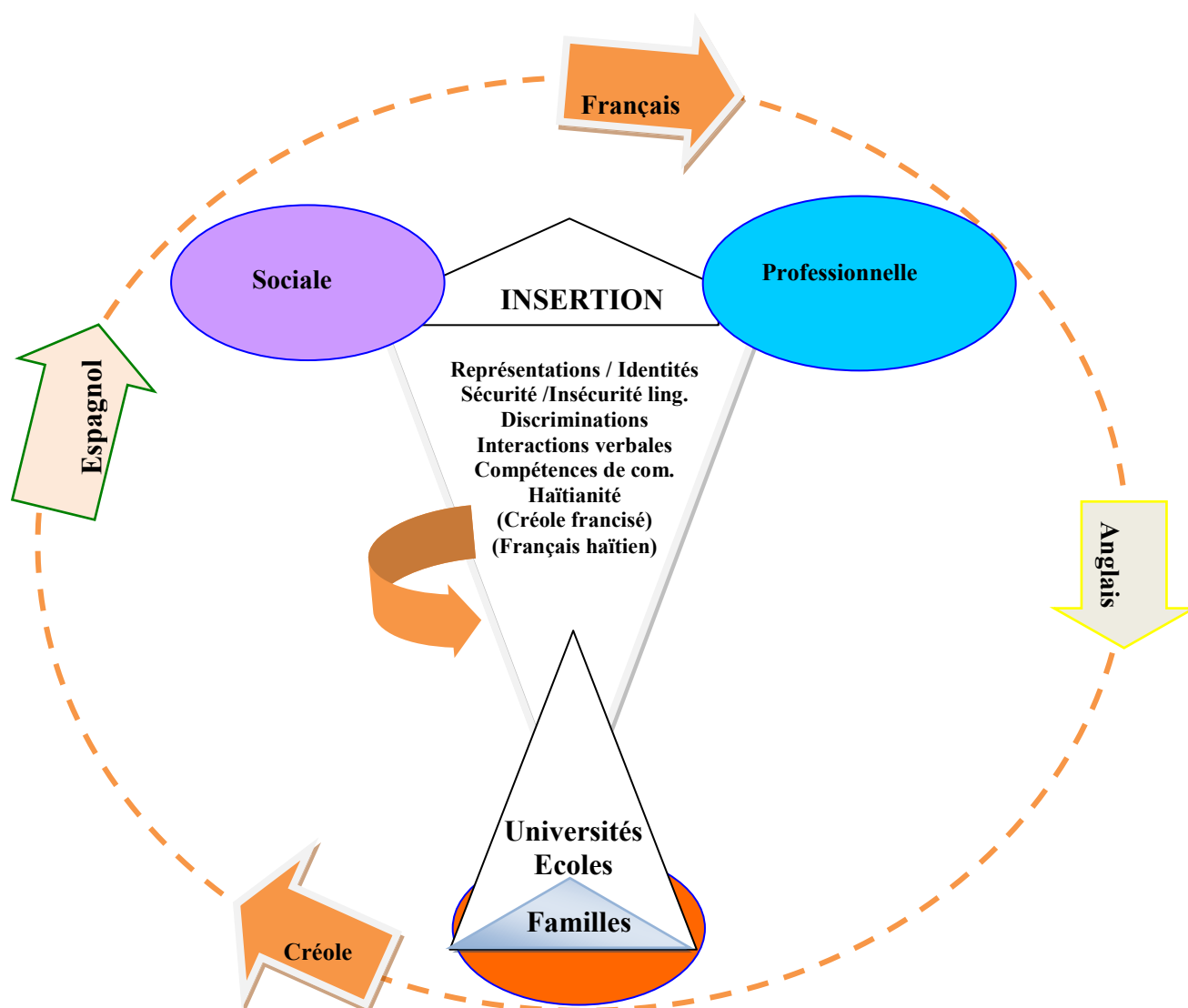


Figure 0:1 : Cycle dynamique des pratiques sociolinguistiques : interactions scolaires et socioprofessionnelles

« Les concepts pensés sur une situation sociolinguistique ne sont pas nécessairement transférables sur une autre et que les sociétés sur lesquelles s'est construite la sociolinguistique ne sont plus exactement les mêmes qu'au milieu du 20ème siècle : l'accroissement des mobilités, des migrations, des contacts de cultures, l'émergence radicale des identités, l'augmentation des inégalités, la production d'espaces diasporiques rendus possibles par la révolution numériques, ... » (Bulot, 2013 : 36).

Les pratiques sociolinguistiques forment un « cycle interinstitutionnel et interlinguistique dynamique » dans les interactions sociolinguistiques. Celles-ci sont abordées au sens de l'*unité d'analyse sociolinguistique*¹¹ où la *variable socio-linguistique co-varie avec des variables extralinguistiques* qui seront représentés dans le cadre de notre travail, ici, par des paramètres tels : école / université, tribunal et radio à travers les interactions verbales. Cela dit, les langues dans leur caractère dynamique mettent en relation des institutions (scolaires, sociales et professionnelles) et à travers lesquelles elles évoluent, se frottent, se mélangent en permanence. Cette dynamique rend les langues légitimes, majoritaires ou minoritaires selon les situations et le milieu d'interaction. Ce cycle pourrait être explicité au plan institutionnel par Defays (2003 : 23-24) qui voit dans la pratique du FLS une triple fonction : une *fonction pédagogique* qui fixe sa place comme langue d'outil dans le processus enseignement-apprentissage ; une *fonction communicative*, pour assurer la communication intra, interinstitutionnelle et publique dans les milieux scolaires et extrascolaires, et une *fonction sociale* pour constituer des groupes à tous les niveaux de la vie en communauté et les faire vivre. Dans ces trois fonctions, nous retrouvons le français et le créole en contact permanent au point de se mélanger pour donner une forme de parler « *créole francisé* » (ici, identifié par les répondants¹²) et le français haïtiens issu des ressources linguistico-culturelles locales. Ces interactions entre notamment ces deux langues haïtiennes (on pourrait plus loin

¹¹ DUCROT, O., et SCHAEFFER, J-M, 1995, Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Seuil, p. 121.

¹² « *Créole francisé* » expression généralement utilisée pour identifier et nommer ce parler qui est un mélange du créole et du français. Ici, reprise par nos répondants dans notre enquête de terrain réalisée en 2011-2012 en Haïti.

considérer l'anglais et même l'espagnol aussi)¹³ portent l'empreinte de la dimension *interlinguistique* et, donc, participent de la problématisation du « français haïtien » dans les interactions verbales en Haïti. Dans ces interactions, il existe ce côté d'emprunt que souligne Calvet (2011 :118) en ces termes : « *La longue coexistence entre deux langues dans un même environnement est un facteur qui multiplie les emprunts* ». Dans le contexte d'Haïti, le va-et-vient entre les langues notamment le créole et le français dépasse le cadre des emprunts. Ce va-et-vient est un observable de l'espace social construit à partir d'un savoir langagier ou encore savoir expérientiel extrascolaire dont résultent le « français haïtien » et « le créole francisé » (CF). De même, nous dit Gasquet-Cyrus (2009 :105), « *l'essor de l'étude des représentations a permis de donner une nouvelle dimension à l'analyse des pratiques langagières, celles-ci n'étant pas seulement observées à travers du matériau sonore ou écrit (le fameux corpus), mais également à travers des discours porteurs de représentations sociales et langagières, des catégorisations exprimées sous forme de discours métalinguistiques ou de glossonymes* ». De ces interactions peuvent être relevées des représentations mais aussi des attitudes linguistiques qui sont à la base des politiques linguistiques et éducatives, y compris des discours idéologiques créant des tensions sociales et des discriminations en milieu scolaire et socioprofessionnel.

« En quoi les pratiques sociolinguistiques entre créole et français haïtiens pourraient-elles être intégrées dans la mise en place d'une *didactique énonciative contextualisée* afin de favoriser les interactions verbales en milieu scolaire et extrascolaire en Haïti ? Quelle place l'éducation haïtienne devrait accorder, notamment, au *français haïtien* dans le développement et la co-gestion d'une pratique plurilingue haïtienne? ».

Il serait impossible d'enseigner des notions dans une langue sans tenir compte des autres langues qui cohabitent avec la langue en question. Prenant en exemple Prudent et col. (2005) ou Maïga (2007), Blanchet, Moore et Rahal (2009:10) qui indiquent que les créolistes

¹³ Nous préférons, dans ce cas précis, considérer le français et le créole comme les deux langues dominantes en Haïti en fonction des situations d'interactions verbales.

insistent sur la spécificité des contextes où les apprenants et leur environnement social utilisent un créole apparenté à une langue enseignée (en l'occurrence le français), nous pouvons comprendre la nécessité d'accorder une place au vécu des apprenants dans les interactions verbales en salle de classe. Le « français haïtien » semble être un élément fondateur dans une démarche d'une didactique tenant compte de l'environnement social de des locuteurs apprenants. De plus, selon Hymes (1991 : 128), « *la compétence d'un individu dans une langue est fonction, en partie et de façon variable, des autres langues qu'il peut connaître et utiliser* ». L'autogestion des pratiques sociolinguistiques haïtiennes nécessite une prise en compte d'une didactique adaptée aux besoins des acteurs de la salle de classe qui sont en même temps des acteurs sociaux. Ces apprenants sont exposés dans la vie de tous les jours aux deux langues en présence (français et créole). En effet, il existe un rapport étroit entre ces deux systèmes linguistiques qui suscite une redéfinition non seulement des pratiques de classe mais aussi une approche sociolinguistique de la pluralité interne et externe. La première partie de ce travail de recherche vise à présenter et décrire les paramètres constitutifs du contexte de notre intervention dans la problématique du « français haïtien » dans les interactions verbales. De ce point de vue, dans la première partie de ce travail, nous sommes amenés à décrire les pratiques de langues et éducatives en Haïti dans leur contexte sociohistorique et sociolinguistique. Entre autres, cette première partie envisagera une étude contextuelle des langues en présence en Haïti en lien à la vie socioéconomique et politique (phénomènes de mobilités et changements sociaux), la situation diasporique et les pratiques culturelles et la politique linguistique et éducative dont les premiers jets ont été fortement portés par l'arrivée de Fabre Geffrard (1859-1867) à la tête du pays moins d'un demi siècle après l'indépendance d'Haïti.

Partie I

Pratiques socio-langagières et éducatives en Haïti, contexte sociohistorique et sociolinguistique

« Les pratiques linguistiques sont (aussi) des phénomènes socio-politiques qui doivent être (aussi) traités de points de vue socio-politique et la recherche en sciences humaines et sociales doit s'impliquer et intervenir dans les problèmes humains et sociaux » (Blanchet, 2007 : 207).

Nous partons de cette citation qui nous semble d'une contribution importante dans la présentation de cette première partie de notre recherche en ce sens qu'elle nous oriente vers une prise en compte d'une dimension socio-politique dans la description, l'analyse et l'interprétation des données recueillies sur le terrain en Haïti. Aussi s'avère-t-il nécessaire de décrire le contexte non seulement de ce travail de recherche passant d'un projet à une réalisation, mais aussi et surtout le contexte interactionnel des locuteurs et leurs langues aux plans sociolinguistique, didactique, culturel dans une perspective glottopolitique. Il s'agit d'un travail non seulement sur les pratiques sociolinguistiques mais aussi et surtout d'une prise en compte des locuteurs, puisque, comme l'affirme Calvet (2002 : 106) ; il est évident que *« si les langues sont des faits sociaux, alors il nous faut raisonner en termes sociaux, et ce sont les locuteurs qu'il faut protéger »*. Ainsi, ce travail de description contextuelle devrait servir de soubassement à la compréhension globale de la situation du français dans les interactions verbales dans un milieu créolophone comme Haïti où il est la langue de scolarisation et partage le statut officiel avec le créole depuis 1986. Pour Defays (2003 : 23-24), *« Le français n'a pas seulement une fonction pédagogique mais aussi des fonctions communicative et (il sert à transmettre, à échanger des informations) sociale (il sert à constituer des groupes à tous les niveaux de la vie en communauté) »*. Toutes ces fonctions ne lui ont pas été attribuées simultanément. Elles sont le produit de l'organisation sociale et étatique ; ce qui nous pousse à interroger le contexte de cette organisation pour bien situer non seulement le français mais aussi toutes les langues en présence dans une perspective bi-plurilingue comme l'envisage la didactologie (Blanchet, 2004 : 31). Etant basée sur une démarche empirico-inductive – dans la mesure où nous partons des faits sociolinguistiques du terrain pour arriver à leur analyse et

leur interprétation-, cette partie de la recherche sur le contexte de ces faits se révèle indispensable. Elle se construit en lien avec l'espace social et le temps surtout à l'heure de la mondialisation qui, selon Calvet (op.cit, 146), *multiplie, accélère les échanges, fixe la « valeur » des langues, pousse à l'acquisition de nouvelles langues*. Ce travail de recherche a cela de particulier qu'il nous permettra de comprendre les données y relatives auxquelles nous sommes appelés à présenter de telles sortes que leur description, leur analyse et leur interprétation, qui s'ensuivent, puissent avoir un sens ; ce qui nous permettra de comprendre les phénomènes sociolinguistiques et sociodidactiques et également avoir une connaissance scientifique des processus largement invisibles rendant possible la perpétuation de l'ordre social¹⁴ - comme c'est le cas de l'objet d'études d'une sociologie critique¹⁵ - qui tient le pays dans cet état déplorable marqué par l'échec scolaire massif, la discrimination et l'exclusion socioprofessionnelle, etc. La thèse est un projet élaboré avec de grands agrégats. Ceux-ci s'imbriquent pour construire ou reconstruire les faits repérés et observés. Ce projet se veut être une radiographie d'une construction sociale observable de l'*espace social* (au sens de Bourdieu)¹⁶ au plan sociolinguistique et sociodidactique pour tenter de le reconstruire par transposition didactique dans la perspective de la reconstruction d'Haïti. C'est pourquoi la prise en compte du précédant nous intéresse, puisque nous sommes dans une approche socioconstructiviste où les faits se construisent dans les interactions sociales. On pourrait s'interroger sur la nécessité de présenter une partie comme celle-ci en début d'une thèse. La réponse serait que cette première partie tienne lieu de description de l'espace de notre intervention sociolinguistique et sociodidactique sans laquelle il nous serait presque impossible de choisir notre méthodologie et de fixer notre cadre théorique, d'analyse et d'interprétation

¹⁴ Au sens de Max Weber dans l'analyse de la stratification sociale d'où il retient trois ordres: ordre économique, ordre social et ordre politique. « L'ordre social, « sphère de répartition de l'honneur », est le mode selon lequel le prestige se distribue dans une communauté » (Bosc, 2008 :24).

¹⁵ « La sociologie critique se donne comme objet privilégié la connaissance scientifique des processus, largement invisibles, qui rendent possible la perpétuation de l'ordre social : « une des questions les plus fondamentales à propos de l'ordre social est la question de savoir pourquoi et comment ce monde dure, persévère dans l'être, comment ce perpétue l'ordre social, c'est-à-dire l'ensemble des relations d'ordre qui le constituent », p. 127, CHAUVIRE, Ch. et CHEVALIER, S., 2010, Dictionnaire Bourdieu, Ellipses.

¹⁶ « L'espace social est défini par l'exclusion mutuelle, ou la distinction, des positions qui le constituent, c'est-à-dire, comme structure de juxtaposition des positions sociales elles-mêmes définies », p. 65, CHAUVIRE, Ch. et CHEVALIER, S., 2010, Dictionnaire Bourdieu, Ellipses.

des données recueillies, et d'en faire des recommandations concrètes. Un éclairage scientifique sur le mode d'organisation et de construction de cette nation, ses langues, sa culture et son éducation se révèle fondamental pour pouvoir bien exploiter les données recueillies afin de proposer des solutions adaptées. Or, nous sommes dans une situation sociolinguistique où le bi-plurilinguisme se manifeste davantage par des représentations linguistiques (de rejet, notamment à l'endroit du français), de consolidation voire de revendication d'une ou des langues d'enseignement et de communication face à une culture et une identité. Pour ce qui est de ce genre de situations, Marcellesi et Greco (2003 : 135) dans leurs travaux avancent que *« le bilingue dans les situations de bilinguisme de masse est membre d'une communauté caractérisée par l'usage de deux ou plusieurs codes, l'un ou plusieurs de ceux-ci auraient-ils été imposés et seraient-ils objet de phénomènes de rejet. D'où le fait qu'en tel temps et/ou en tel lieu la question linguistique ne fonde pas de revendication alors qu'en tel autre temps et/ou en tel autre lieu employer tel code c'est déjà se battre. Les relations entretenues par les langues avec les divers éléments d'identification ethnique doivent être analysées de façon systématiques »*. Bien que le créole soit introduit à l'école haïtienne comme langue objet d'enseignement - il y a de cela plus de 20 ans - certains de ces militants le réclament, de nos jours, comme langue outil d'enseignement et unique langue du pays tout en admettant l'existence et la reconnaissance de la langue française comme non participante à la construction sociale et identitaire de l'Haïtien mais, au contraire, comme principale élément de blocage au processus enseignement-apprentissage et de discriminations et ségrégations sociolinguistiques.

Pour cela, cette première partie de la thèse intitulée « Pratiques socio-langagières et éducatives en Haïti, contexte sociohistorique et sociolinguistique » est présentée en trois (3) chapitres décrivant et questionnant la vue panoramique d'Haïti, son organisation en espace plurilingue et pluriculturel à travers la mobilité des locuteurs qui conditionne les situations sociolinguistiques tant en milieu scolaire qu'extrascolaire dans leur rôle de communication institutionnelle. En effet, il convient d'aborder un premier aspect de cette partie qui est celui du contexte sociohistorique revoyant à une approche à la fois synchronique et diachronique de l'histoire mais surtout de la société haïtienne. Il ne s'agit pas de se rappeler le passé mais de voir comment la société haïtienne s'est construite avec l'émergence de ses différentes composantes dans la dynamique sociopolitique, éducative, culturelle et sociolinguistique.

Cette connaissance du passé de cette nation peut nous permettre d'anticiper notre perspective d'avenir à travers notre positionnement de chercheur et d'acteur social grâce à notre choix méthodologique et épistémologique. Les propos de Marcellesi (2003 : 158) dans le débat sur la politique linguistique nous rappellent que *« les langues ne sont pas un objet « toujours – déjà là » ». « On doit les assumer dans leurs variations temporelles, spatiales, sociales. Il faut avoir à l'esprit qu'il y a une constante glottogenèse toujours à l'œuvre et que la seule naissance d'une langue est sa reconnaissance »*. Le deuxième aspect du contexte met en évidence l'espace géographique qui prend en compte l'espace d'interactions verbales, puisque les locuteurs sont en pleine mobilité dans les interactions sociolangagières, que celle-là soit interne (diaspora locale)¹⁷ ou externe (diaspora internationale). Cette mobilité arrive à créer des catégorisations aux plans socioéconomique, sociolinguistique et scolaire. Le créole et le français - deux principales langues haïtiennes¹⁸ - nous font considérer aussi un troisième aspect du contexte qui est celui des langues, d'identités et des relations interculturelles. Cet aspect qui met l'accent sur les faits sociolinguistiques laisse voir en la République d'Haïti un espace bi-plurilingue et pluriculturel auquel doivent faire face enseignants et apprenants mais aussi les locuteurs dans les milieux extra-scolaires voire des situations sociales spontanées. Cette pluralité linguistique est utilisée dans un pluralisme politique et idéologique qui fait que, pour cerner les problèmes d'Haïti, il faut prendre en compte ces trois aspects fondamentaux du contexte. Nous sommes appelés à interroger les éléments de la diversité qu'elle soit sociale et culturelle pourvu que ce soit en lien avec la pluralité linguistique qui, selon Calvet (2002 :19), est porteuse d'identités directement liées aux faits politiques et sociaux. Or, cette pluralité ne peut être analysée que par ces faits qui sont en lien avec elle nous permettant d'identifier les différences et les ressemblances afin de construire à partir des connaissances tirées de l'observation et de l'analyse de l'objet.

¹⁷ Façon de parler décrivant dans les discours populaires haïtiens les phénomènes de mobilités interne (diaspora locale) et externe (diaspora internationale).

¹⁸ Le créole et le français peuvent être considérés comme les langues haïtiennes dans la mesure où la constitution haïtienne de 1987 les reconnaît comme deux seules langues co-officielles du pays. Toute autre langue en présence dans quelque fonction que ce soit est considérée comme étrangère.

Chapitre 1

Regard panoramique d'Haïti : cultures, langues, et éducation en question

Ce chapitre se veut être une approche globale des situations socioéconomique, sociolinguistique et éducative de la république d'Haïti. Par cette globalité, ce chapitre veut mettre en évidence toutes ces situations qui sont liées aux pratiques sociolinguistiques et didactiques. Une telle approche, par ses multiples aspects de la réalité, poursuit une grande ambition et risque, donc, de ne pas satisfaire à nos aspirations, puisque Haïti ne dispose pas de beaucoup données scientifiques rigoureuses dans les domaines précités. Ce travail devrait nous aider à conceptualiser les faits du terrain afin de palier le manque de données. Aussi, ce chapitre s'avère d'une double importance. D'une part, il nous permettra, comme chercheur, d'aller en profondeur dans une approche interdisciplinaire afin de mieux comprendre les faits sociolangagiers liés aux pratiques sociales. Ainsi, avoir une connaissance scientifique de la situation du pays sur différentes périodes s'avère nécessaire pour une compréhension globale de notre travail de recherche et aussi apporter une contribution à la quantité restreinte de données scientifiques disponibles sur le pays. D'autre part, l'autre aspect important serait de dire que ce travail de recherche serait susceptible d'être disponible pour consultation sous une forme ou une autre ; ainsi, il apportera, sans vouloir nous prévaloir d'ouvrir de nouvelles voies, quelques éléments de précision pour certains et de connaissances pour d'autres. Car, souvent, Haïti est présentée sous un jour plutôt négatif - en raison d'une situation socioéconomique et politique à laquelle elle est confrontée depuis quelques années - qui n'attire pas vraiment les chercheurs dans notre discipline. Nous n'avons pas l'intention de faire de cette thèse un acte militant par un discours fondé sur des affects et des spéculations. Il s'agit plutôt d'une démarche scientifique basée sur la réalité du terrain et sur les réflexions antérieures. Nous estimons important, voire légitime, que le chercheur s'investisse dans son domaine non pas de sa « tour d'Ivoire » mais en s'immergeant dans le tissu social afin de saisir les particularités de ses paramètres sous-jacents. Car le chercheur ne vit pas en dehors de la société ou encore, il ne saurait se déclarer « neutre » dans la mesure où il a une

responsabilité sociale voire scientifique de son orientation professionnelle et de son caractère d'acteur social et de développement.

1.1 Haïti : dynamique spatiale et construction de l'espace sociolinguistique et économique

Nous partirons de la situation géographique et sociohistorique d'Haïti et de ses rapports avec la république dominicaine, son pays voisin et d'autres pays qui ont écrit une histoire commune avec elle. Il s'agit d'un coup d'œil sur la vie socioéconomique, la mobilité, la culture haïtienne et les principales langues servant de véhicule à sa propagation et promotion. L'organisation politique est tout aussi importante dans la mesure où les décisions politiques et les changements de gouvernement charrient aussi des décisions relatives aux pratiques langagières dans la société haïtienne, les écoles et institutions publiques et privées en particulier. C'est le cas des lois linguistiques votées afin de permettre une harmonisation dans la transmission de connaissance à l'école et gestion des conflits linguistiques sur le territoire national.



Figure 2 : Carte géographique de l'île d'Haïti divisée en République d'Haïti et République dominicaine.

L'île d'Haïti compte deux États: à l'est, la République Dominicaine, à l'ouest, la république d'Haïti. Celle-ci occupe 36 % de la surface de l'île sur une superficie de 27 750 km² dans sa partie occidentale. Les deux républiques ont en partage au plan historique la colonisation franco-espagnole et de nombreuses occupations américaines, la religion catholique, le vaudou, une origine (métissée) afro-européenne ; tout ce sur quoi se fondent les catégorisations sociolinguistiques, politico-économiques et identitaires. Les Espagnols et les Français ont du s'entendre sur le partage de l'île vu les rapports conflictuels de ces deux colonisateurs sur un même territoire. La France a gardé la partie l'Ouest de l'île et l'Espagne est allée vers l'Est à la suite d'un accord. Bien que la république d'Haïti et la république dominicaine se retrouvent sur une seule et même île, elles ne partagent pas les mêmes langues officielles. Sociolinguistiquement, l'île est divisée en deux et, ceci, depuis l'époque coloniale. En effet, la république dominicaine - située à l'est de l'île – a pour langue officielle l'espagnol, puisque presque toute sa période d'esclavage a été dominée par les Espagnols qui ont alphabétisé une bonne partie de la population à la différence de la partie l'ouest de l'île occupée par les Français qui n'ont limité l'alphabétisation en français qu'aux esclaves domestiques pour besoins de communication. Cela dit, la République dominicaine était beaucoup plus considérée comme une colonie de peuplement que d'exploitation. C'est pourquoi elle a bénéficié de l'alphabétisation en espagnol ; ce qui permet que celui-ci est devenue la langue première mais aussi la langue d'administration, de scolarisation en république dominicaine depuis l'époque coloniale. Ainsi, conformément aux travaux de Valdman (1978, 1979), Bickerton (2010), Hazael-Massieux (2011) la naissance du créole est expliquée comme étant le résultat d'une rencontre socioculturelle (Espagnols - Esclaves de différents pays d'Afrique), mais, en République dominicaine, le créole n'a pas pu se développer en raison de l'organisation et de la gestion de l'espace colonial par les Espagnols. Car presque tout le peuple était mélangé avec les Espagnols. Toutefois, sur la frontière entre les deux pays, le parler utilisé serait un mélange de créole, de français et d'espagnol. La République d'Haïti, de son côté au contraire, a connu plusieurs présences étrangères telles la France, l'Espagne, l'Angleterre¹⁹ et même les Etats-Unis (1915-1934)²⁰ qui ont occupé le pays suite à des

¹⁹ Les Anglais (1774) n'ont pas pu rester pendant longtemps sur le sol vu l'imposante présence des Espagnols et des Français sur l'île.

troubles politiques. En effet, dans le cours de l'histoire, Haïti est passée d'une colonie franco-espagnole à une colonie française à partir d'un accord sur la gestion de conflit. Ainsi, on peut comprendre que le français n'était pas toujours la seule langue dominante à côté des langues africaines sur l'île d'Haïti. Car une mobilité et aussi une substitution de langue ont été progressivement opérées sous l'effet des changements conflictuels de puissances coloniales sur l'île d'Haïti. Avec le départ des colons espagnols de l'Ouest de l'île, la langue espagnole a été remplacée totalement par le français et les langues des esclaves dans l'espace social de l'époque. A partir de cette période là aussi, le français est devenu langue officielle et langue de l'administration, donc langue dominante, puisque les colonisateurs utilisaient le français, même s'ils parlaient probablement des langues régionales de France. « *Haïti fut la première république noire du monde et le deuxième état indépendant des Amériques* » (Blancpain, 2003 : 15). Si Haïti a le mérite d'être considérée ainsi, c'est grâce aux efforts des héros qui lui ont fait acquérir son indépendance. Comme ancienne colonie, Saint Domingue²¹ était une figure emblématique au plan socioéconomique par sa richesse relativement aux autres colonies françaises au XVIII^e siècle. Proclamé le 1^{er} janvier 1804 sous l'ancien nom indien d'Haïti, l'acte de cette indépendance a été rédigé exclusivement en français. L'utilisation du français comme langue de communication par un peuple qui vient de se libérer était une façon de mieux s'adresser aux puissances coloniales et de faire montre de leur degré de compétence dans une langue représentée comme civilisée et sacrée. De plus, quelques années après, soit en 1825, l'indépendance de la colonie de Saint-Domingue reconnue par la France en 1825 par une ordonnance de Charles X a renforcé la présence et la consolidation de la langue française sur le terrain. Après leur installation totale dans la partie l'Est de l'île, les Espagnols ont mis en place une colonie de peuplement en donnant à certains accès à l'alphabétisation et même l'éducation ; ce qui a permis à certains esclaves d'avoir la possibilité de changer de statut social et a fait qu'aujourd'hui le peuple dominicain est composé de beaucoup plus de métisses et mulâtres que de noirs. Toutefois, des problèmes sociolangagiers et didactiques peuvent y

²⁰ L'intervention des Etats-Unis consistait en une occupation suite à des troubles politiques ayant causé la guerre civile.

²¹ Le nom de la République d'Haïti à l'époque de la colonisation à partir de 1627.

toujours être posés – et même traités au plan socio-politique - mais pas de la même manière qu'en Haïti où un bilinguisme conflictuel s'installe depuis après son indépendance.

La République d'Haïti est l'un des quatre pays composant les grandes Antilles à côté de Cuba, Jamaïque et Porto Rico. Mais sa situation sociopolitique et économique fait qu'elle n'a pas toujours la même représentation au sein de cette catégorie spatiale où elle est le seul état francophone. De même l'appellation de première république noire du monde attribuée à Haïti est presque inusitée. Car, aujourd'hui, la visibilité internationale est liée à un certain niveau de satisfaction des indices de développement humain tels éducation, santé et revenu per capita. Or, cette ancienne colonie française est classée parmi les pays sous-développés et, donc, plus près de la fin dans l'échelle du développement humain. Quelques années après son indépendance en 1804, Haïti connaît un climat politique instable ponctué par des soulèvements populaires et des coups d'état, comme c'était le cas de certains pays au cours de la deuxième moitié du 20^{ème} siècle ; ce qui rend instable sa croissance économique et socioprofessionnelle. Cette situation politique instable, générée notamment par le régime dictatorial (1957-1986) a contraint des intellectuels à laisser le pays pour aller s'installer en Europe, Afrique ou Amérique où ils font le bonheur de leurs pays d'accueil au plan socioéconomique et éducatif pendant que la leur périlait. Il s'ensuit que cette instabilité politique a eu une forte influence sur la vie socioéconomique et les pratiques éducatives et sociolinguistiques. Malgré cela, la population n'a cessé d'augmenter lors même que les conditions de vie ne connaissaient aucune amélioration. En 2003, cette population est estimée à près de 8.373.750 d'habitants dont environ 2.000.000 à Port au Prince, sa capitale. Elle devrait atteindre cette année les 10.000.000 d'habitants.

☑ **Recensements généraux de la population haïtienne et de l'Habitat²²**

Les quatre derniers recensements généraux de la Population haïtienne et de l'Habitat²³				
Date	1950	1971	1982	2003
Habitants	3.097.220	4.329.991	5.053.191	8.373.750

Tableau 1 : Recensements généraux de la population haïtienne et de l'habitat²⁴

Ces données montrent que la croissance démographique du pays de 1982 à 2003 a doublé alors que les problèmes socioéconomiques et éducatifs ne sont pas encore résolus. De même la population urbaine augmente d'année en année à cause du départ massif des habitants en quête d'un mieux être vers la capitale. Dans notre enquête de terrain, nous avons constaté que la majorité des répondants vivaient dans une ville de province (zone rurale) en famille, mais leurs parents les ont conduits à Port-au-Prince pour la poursuite des études et l'accès rapide au marché du travail. Ainsi, de 1950 à 2003, la population rurale est passée de 87.8% à 59.17% alors que la population urbaine, dans cette même période, a cru de 12.20% à 48.82%. Si la population urbaine a augmenté de manière vertigineuse c'est parce en 1986 la dictature des Duvalier a chuté et a fait place à l'introduction de la démocratie qui a dû faire face à plusieurs coups d'état jusqu'à 1994. A partir de cette date là, les trois pouvoirs (législatif, exécutif et judiciaire) pouvaient être exercés avec une certaine liberté. Du coup, les campagnards n'étaient plus contrôlés dans leur mobilité en famille, puisqu'avant 1986, les sans abris et enfants des rues étaient arrêtés et refoulés dans leurs villes d'origine. Cette augmentation démographique urbaine n'est pas sans conséquence sur les pratiques sociolinguistiques et didactiques qui constituent un véritable laboratoire où les faits sociolinguistiques peuvent et doivent être analysés.

²² Ministère de l'Économie et des Finances - Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (IHSI). Recensement général de la population et de l'Habitat 2006. Résultats définitifs.

²³ Ministère de l'Économie et des Finances - Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique (IHSI). Recensement général de la population et de l'Habitat 2006. Résultats définitifs.

²⁴ Données tirées du document officiel du Ministère de l'éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, 2007, « Stratégie Nationale de l'Éducation Pour Tous », avril 2007.

1.2 Chronologie de la mobilité sociale et économique d'Haïti

Taux d'accroissement de la population urbaine				
Date	1950	1971	1982	2003
Population rurale	87.8 %	79.7 %	79.4 %	59.17 %
Population urbaine	12.20 %	20.3 %	20.6 %	40.82 %

Tableau 2 : Taux d'accroissement de la population²⁵

²⁵ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, « *La stratégie nationale pour l'éducation pour tous* », (2007 : 29), 168 p, Port-au-Prince.

☑ Projection de la répartition de la population par départements

Cette figure nous montre que l'espace démographique de Port-au-Prince est presque égal à la somme de toutes les autres régions du pays. Cet espace constitue un vaste lieu d'interactions et de croisement entre les langues et les locuteurs en fonction des besoins de communication. C'est l'une des raisons qui ont motivé notre choix de Port-au-Prince comme terrain de recherche.

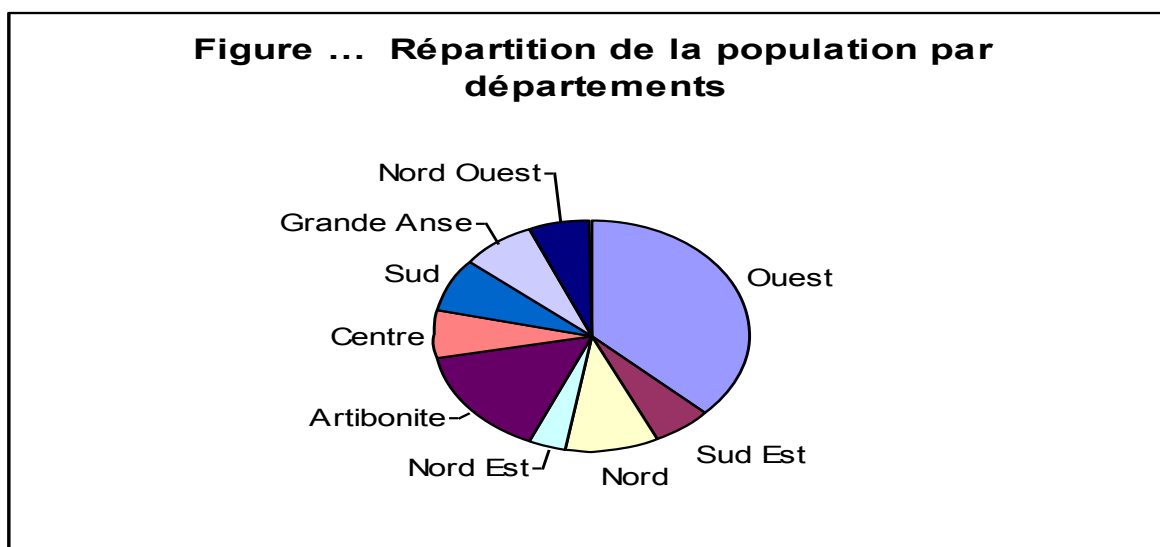


Figure 0:3 : Projection de la répartition de la population par départements²⁶.

Ce terrain a cela de particulier qu'il représente à la fois la capitale économique et commerciale du pays et aussi le carrefour de mobilité diversifiée à cause de l'inaccessibilité de certains des services publics majeurs dans l'arrière du pays. Cela dit, les grandes manifestations politiques et culturelles qui se réalisent dans la capitale ont toujours un impact majeur sur le quotidien. Cette mobilité montrant que la population urbaine représente la quasi-totalité de la population rurale (voir Tableau 2 & Figure 0:3) nous semble un indice pertinent

²⁶ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, « *La stratégie nationale pour l'éducation pour tous* », (2007 : 14), 168 p, Port-au-Prince.

pour susciter de nouvelles réflexions sur la situation des bilingues haïtiens qui, selon les estimations, serait relativement stable.

1.3 Pratiques culturelles et enjeux sociolinguistiques et didactiques

La culture haïtienne est abordée, ici, comme faisant partie d'un ensemble où - tout au moins - des paramètres fondamentaux dans leur identification culturelle et linguistique caractérisent la population haïtienne. Cet ensemble est caractérisé par la présence de plusieurs peuples sur son territoire ayant laissé leurs traces culturelles à travers la configuration sociolinguistique de l'espace urbain mais aussi rural. La manifestation de la pluralité linguistique et culturelle dans l'espace dialogique haïtien crée de véritables interactions partagées entre tensions scolaires et extrascolaires (espaces publics et/ou privés). « Le nom d'Haïti est invariablement associé aux phénomènes de contacts interculturels » (Delisle, 2003 : 5). Dans ces contacts interculturels, la culture dominante était - comme la langue française - la culture française, puisque la France était en position dominante par sa présence coloniale. Ces phénomènes de contacts interculturels se situent à tous les niveaux du tissu social, puisque Mondjanagni, (2004 : 100) explique que « *La culture est un fait de société, un fait de civilisation, quels que soient le niveau de l'échelle où on se situe* ». Dans la mise en contexte de ce travail, il nous paraît fondamental de faire ressortir la dimension socioculturelle et sociolinguistique en lien avec les pratiques sociodidactiques dans la mesure où le savoir expérientiel des locuteurs apprenants se construit à partir de l'intraculturel. Et, les faits de langues sont aussi considérés comme les faits sociaux. C'est ce qui nous permet de faire appel au concept de « diversité culturelle » pour mieux comprendre le dialogue qu'Haïti devrait entreprendre avec les autres cultures relativement aux pratiques sociolinguistiques et didactiques qui sont observées tantôt en français, tantôt en créole, en fonction des situations d'interactions verbales. Si la culture est un fait de société et de civilisation, elle se frotte forcément aux faits de langues aussi car ces dernières sont également des faits sociaux. Ainsi sommes-nous appelés à comprendre que nous pouvons être en présence de plusieurs cultures en même temps lors même que l'une serait en position de domination par rapport à l'autre. D'où la nécessité de parler de diversité culturelle qui a retenu notre attention à travers les propos de Mondjanagni (2004 : 99) qui voit en cette diversité culturelle l'expression positive dont l'objet général n'est que la mise en valeur mais aussi la protection des cultures face à

l'uniformisation à laquelle s'opposent la didactologie et la sociolinguistique dans la perspective plurilingue et pluriculturelle : « *La diversité culturelle apparaît donc comme l'expression positive d'un objet général à atteindre : la mise en valeur et la protection des cultures du monde face au danger de l'uniformisation. Dans cette perspective, il est de fait que l'expression culturelle représente un des moyens parmi ceux qui peuvent conduire à la protection et à la mise en valeur de la diversité culturelle* ». Ce n'est plus l'heure d'une quête d'uniformisation par l'acculturation car, chaque société a tellement des particularités. Il nous paraît impossible de mettre en œuvre une pensée uniforme. Malheureusement, comme on le verra dans la présentation des résultats, des enquêtés par manque ou absence de formation - en tout cas, cela relève de leur éducation et, donc, de leur imaginaire collectif - exaltent la langue française au point de vouloir la parler comme un Parisien, ce qui est d'ailleurs encouragé par certains enseignants pour motiver les apprenants. Cette manière de se projeter dans les pratiques sociolinguistiques commence à s'installer comme une sorte de composante de l'idéologie linguistique dominante en milieu scolaire et universitaire mais aussi dans le monde médiatique. Haïti, avant et après l'indépendance, s'est retrouvée face à l'imposition totale de la religion catholique qui voulait établir une classe sociale d'inspiration occidentale. La vision d'implantation d'une *Bretagne noire* en Haïti ou en faire une *petite Bretagne* par les missionnaires catholiques n'était pas probablement une mauvaise intention de leur part, mais à la différence, cette vision semble avoir été porteuse d'une pensée unique du point de vue sociolinguistique et socioculturel. Les pratiques socioculturelles et sociolinguistiques ont été ainsi imposées dans toutes les institutions dirigées par ces missionnaires par le biais de l'application du concordat entre l'État haïtien et l'église catholique. C'est le cas de la religion catholique comme pratique culturelle officielle depuis la signature du concordat. Cependant, le processus du monolinguisme imposé en français - en dépit de son caractère officiel et, donc, légitime - ne s'est achevé totalement que dans les communications officielles et à travers le système éducatif vu le rôle que jouait le créole dans la sphère sociale. Malgré cette imposition, le pays a quand même gardé d'autres marqueurs culturels dont celui des Noirs d'Afrique à savoir le vodou qui fait qu'Haïti est considérée comme une terre de métissages où plusieurs religions interagissent mais celle qui était et est encore considérée comme officielle et légitime reste le catholicisme : « Les métissages semblent particulièrement nets dans le domaine religieux. L'île a connu avec la colonisation un long processus de christianisation, mais elle est surtout célèbre pour son culte de vodou. Etroitement imbriquée avec le

catholicisme et présentée tantôt comme une survivance africaine, tantôt comme une création tout à fait originale, cette religion a fait couler beaucoup d'encre. [...] Les études sur l'évangélisation en Haïti sont beaucoup plus rares et pour la plupart déjà anciennes » (Delisle, 2003 :5). Ce métissage culturel participe pleinement des situations d'interactions sociolangagières, puisque dans les manifestations socioculturelles, les langues peuvent se frotter, se substituer, se mélanger, ... en fonction des besoins des interactants. Du coup, le triplet « langues²⁷, culture et identités » en Haïti devient un sujet complexe à aborder et demande une réflexion en profondeur pour éviter toute attitude de militantisme au détriment d'un positionnement du chercheur. Dans cette complexité où langues, culture et identités sont imbriquées, nous sommes en droit de nous interroger sur l'avenir de l'être haïtien en termes de valeur et d'affirmation identitaire par rapport à son existence dans la postmodernité, l'ère francophone en particulier, puisqu'Haïti n'a pas connu d'autre présence culturelle assez forte et imposante que celle de la République française. Toutefois, nous devons le reconnaître comme l'a affirmé Cuche (2001 : 86) : « *l'identité est un construit qui s'élabore dans une relation qui oppose un groupe aux autres groupes avec lesquels il est en contact* ». C'est dans cette relation, rappelons-nous-le, que le créole haïtien, comme tous les autres créoles, a pris naissance Valdman (1978 :8), Fattier (2006) et Hazael Massieux (2011). Les créoles à base lexicale française existent parce que des pratiques linguistiques variées plus ou moins perçues comme du « français » a existé, les langues africaines également ; et, vice-versa. Conséquemment, le mélange créole-français ou le « *français créolisé* » (Bavoux, Prudent et Wharton, 2008) ou encore « *créole francisé* » (cité par les répondants et les discours épilinguistiques populaires)²⁸ existe aussi parce que ces deux langues cohabitent sous un statut co-officiel rendant ce parler légitime. Dans cette perspective, nous sommes amenés à poser les questions suivantes : quelles sont les repères de cette société dans cette complexité aujourd'hui ? Les représentations sont-elles les mêmes ? A-t-il d'autres références culturelles et linguistiques ? Nous souhaitons apporter les réponses plus approfondies à ces questions

²⁷ Dans le cas d'Haïti, il y a deux langues dites officielles : créole et français. Ainsi, nous avons préféré mettre langues au pluriel.

²⁸ Nous qualifions de « Discours épilinguistiques populaires », les mises en mots sur ce type de parler par la population haïtienne. En tout cas, c'est de cette manière que les locuteurs nomment ce parler dont nous adoptons l'appellation dans le cadre de ce travail.

dans la troisième partie du travail où des données de terrain sont analysées et interprétées pour nous permettre de mieux comprendre cette complexité. Toutefois, les éléments du contexte peuvent nous y apporter déjà un éclairage nécessaire.

Entre temps, pour élargir le contexte de cette identité et ces langues en présence, nous pouvons admettre que, à l'instar des langues, les cultures ne se comportent pas comme des blocs statiques et isolés. Au contraire, force est de constater une influence mutuelle dans la dynamique des cultures, même de manière asymétrique. Mondjanagni (2004 : 101) confirme ce côté dynamique de la culture et, en même temps, reconnaît que ce caractère d'influence peut être un avantage tout comme un inconvénient : *« ce qui est important, c'est qu'il n'y a pas de culture figée. Chaque culture, évoluant dans son dynamisme interne propre, est constamment soumise aux influences extérieures qui peuvent la conduire à une stérilisation négative ou à une fécondation positive et enrichissante de ses valeurs endogènes »*. Il semblerait que jusqu'à présent les pays dits en voie de développement n'arrivent pas à s'en sortir et on se demande s'ils connaîtront une amélioration par rapport à l'effet de l'acculturation qui s'attaque à tous les niveaux de leur tissu social. Toutefois, pour le cas d'Haïti, l'influence voire dans une certaine mesure l'imposition de la culture française ne date pas d'hier. Cette culture a pris place dès l'établissement de la puissance coloniale sur l'île d'Haïti ; elle a même été renforcée après l'indépendance par certaines figures de proue dont Toussaint Louverture en 1796 (avant l'indépendance) et Fabre Geffrard vers les années 1960 (après l'indépendance) dans le but d'établir une civilisation occidentale dans le pays.

L'approche d'une diversité linguistique n'est pas différente de celle de la diversité culturelle, puisque nous priorisons, dans le cadre de ce travail de recherche, une approche contextualisée de la didactique mais aussi de la culture. Car, dans les situations d'interactions verbales, ne se posent pas que des problèmes sociolangagiers ; les problèmes identitaires et culturels sont aussi présents tant dans les discours épilinguistiques que les actes de langage. Ici, nous sommes plutôt orientés vers une prise en compte de la reconnaissance des pratiques culturelles en lien avec l'identité et les langues en présence. Il s'agit d'une affirmation et valorisation de son état dans un contexte pluriculturel et plurilingue. D'où la nécessité d'une nouvelle didactique pour changer les regards sur les pratiques sociodidactiques et aussi culturelles. Dans ce chapitre, nous allons voir le rôle important que joue la culture haïtienne

dans ses diverses manifestations. Nous essayerons de montrer les enjeux des interactions entre nous seulement les langues en présence avec la culture mais aussi avec l'identité ; ce qui nous permettra de voir comment se matérialisent les interactions sociales de ces trois éléments à travers les outils tels : manifestations culturelles (théâtres, spectacles, livres, disques, jeux multimédias, films, ...). Car, même si Valdman (1979 : 31) admet que « *la langue française est la seule langue estimée propre aux fonctions administratives, aux besoins éducatifs et aux emplois artistiques et littéraires* », il faut reconnaître que le créole est indispensable dans certaines situations où il remplit certaines de ses fonctions aussi.

L'espace social haïtien dans sa diversité culturelle est marqué par une dynamique franco-créolophone. Celle-là se justifie par deux dimensions spatiales : sa culture paysanne et sa culture citadine. Ces deux dimensions de la culture s'ouvrent sur deux grandes catégorisations sociales de genre : citadin-ne et paysan-ne. Comme les faits sociaux sont aussi des faits de langues, émergent aussi des catégorisations selon qu'on soit globalement de la capitale ou de la province ou d'une ville en particulier. C'est le cas des habitants du Nord ou du Sud d'Haïti qui sont plus aptes à s'identifier et identifier la ville d'origine de leurs interlocuteurs dans interactions verbales; ce qui n'est pas donné à tous les participants aux interactions. Dans le microcosme de la musique haïtienne, plusieurs rythmes sont appréciés notamment le compas, le troubadour, le *rasin*²⁹, le rap, le hip hop,... Le rap et le hip hop constituent l'apanage de nombreux adolescents et des jeunes du pays. Ce qui fait que ces tendances gagnent de plus en plus de terrain avec des textes se situant à tous les niveaux des lectes (basilectal, mésolectal et accrolectal), sans oublier les bribes d'expressions en anglais et en espagnol utilisées très fréquemment dans leurs compositions. L'utilisation des langues dans la musique est à considérer dans le cadre de ce travail, car elle pourrait nous révéler leur degré de pénétration dans plein de sphères de la vie sociale et le construit du « français haïtien ». Franchéo (1995 :18), *dans langage et pouvoir en interaction*, essaie de rapprocher le pouvoir de la langue en musique et à celui de la littérature en affirmant que « *le pouvoir de la langue utilisée dans la musique vocale suit des chemins très semblables à ceux existant dans*

²⁹ Se lit en créole « [ɾasin] rasin ». Genre de musique vodouesque créole parfois engagé dans lequel on retrouve la trace des langues africaines.

le domaine strictement littéraire ». Le langage utilisé dans le microcosme de la musique haïtienne est très varié et diversifié, puisqu'il pourrait renvoyer non seulement aux variations sociales des deux langues officielles mais aussi et surtout au « *créole francisé* » servant apparemment de médium entre le français et le créole pour les couches sociales du pays. Relativement à la littérature³⁰ en Haïti, la musique haïtienne est dominée par le créole dans ses variétés. En effet, Haïti est aussi connue pour sa place dans les littératures francophones à travers ses éminents poètes et romanciers qui apportent une noble contribution à la visibilité du pays sur le plan international. C'est le cas des romanciers et poètes Jacques Romain (dans « *Gouverneur de la rosée* »), Dany Laferrière³¹ (dans « *L'odeur du café* »), ... Contrairement à la musique haïtienne qui est beaucoup plus disponible en créole, le théâtre est beaucoup plus écrit en français qu'en créole. Ce théâtre haïtien a tiré des cours de « pièces classiques » les techniques d'expression française qui font qu'il est plus apprécié et valorisé en français qu'en créole. Il en va de même pour la poésie. Si nous avons décidé d'aborder la culture haïtienne c'est parce que la culture a son rôle à jouer dans la construction identitaire du citoyen haïtien. La vie quotidienne culturelle en Haïti est construite à partir des pratiques du créole et du français à l'oral comme à l'écrit. Les manifestations culturelles populaires sont exprimées en créole ou encore *créole francisé* qui est très utilisé dans la mise en mots des activités culturelles. La variété du français qu'on pourrait considérer comme le « français haïtien » est quand même présent dans la mise en mots par des séquences surtout dans les chansons populaires notamment des carnivals, les interventions sur les expositions, les travaux de vernissages, etc. Les langues utilisées dans les interactions verbales et leurs représentations font corps avec l'espace discursif dans quelque milieu que ce soit : radio, école, université, tribunal. Le besoin d'une affirmation identitaire pourrait conditionner les contextes d'interactions verbales ; même si cette affirmation identitaire surtout linguistique ne peut être qu'un prétexte pour gérer les échanges.

³⁰ Je préfère dire littérature en Haïti, car il existe deux types de littératures enseignées à l'école : littérature française et littérature haïtienne.

³¹ Le romancier haïtien Dany Laferrière est un membre de l'académie française. Son élection a eu lieu le jeudi 12 décembre 2013. Cela nous semble, ici, pertinent à signaler comme une promotion liée à son usage personnel du français et saluée par les Haïtiens pour avoir honoré l' élu pendant plus d'une semaine en Haïti et au Canada.

1.3.1 Langues et religions en Haïti : jeux et enjeux

Au regard des pratiques sociolinguistiques, il existe une dimension religieuse dans la dynamique culturelle de la République d'Haïti non négligeable dans la mesure où la religion joue un grand rôle dans le quotidien des Haïtiens à travers des rituels variés et diversifiés, où le créole, le *créole francisé* et le français sont utilisés souvent de façon alternée dans la construction des discours. Et qui dit quotidien dit pratiques sociales et pratiques langagières, car dans la société tout est en perpétuelle et mutuelle interaction. Sans vouloir justifier leur importance, il faut souligner que les diverses religions notamment les religions catholiques et protestantes apportent une contribution considérable à l'éducation haïtienne dans la mesure où le système éducatif haïtien est à 80% investi par les écoles privées dont les écoles religieuses identifiées en tant écoles congréganistes³² et protestantes. L'État haïtien a donné libre cours aux missionnaires catholiques pour intervenir dans le système éducatif pour l'aider à combler les lacunes et le manque criant des enseignants. Delisle (2003 :49) explique qu'*au milieu du XIXe siècle, le système scolaire haïtien souffre de lacunes évidentes. Les congrégations enseignantes gagnent donc sans beaucoup de difficultés la confiance du pouvoir civil. Elles prennent en charge des établissements primaires, mais aussi des collèges³³ et des écoles professionnelles* ». Cette contribution de l'église catholique génère des représentations sociolinguistiques liées à une catégorie sociale privilégiée et perçue comme le modèle socioculturel, mais aussi langagier de référence à suivre. Elle n'est pas sans conséquence sur les pratiques sociolinguistiques et didactiques tant dans les salles de classe que dans les ménages populaires, y compris les administrations publiques et les situations sociales « spontanées » [au sens de Blanchet, Moore et Asselah Rahal (2009 : 11), « hors du milieu d'enseignement »]. Mondjanagni (2004 : 118) estime que « *les églises chrétiennes, surtout catholiques et protestantes, sans compter une multitude de sectes développées à partir des Etats-Unis, ont un impact culturel sur les systèmes éducatifs* ». Dans le cadre d'Haïti, la culture française a beaucoup plus influencé le système éducatif que celle des Etats-Unis même

³² Ecoles dirigées par le secteur catholique.

³³ Etablissements scolaires haïtiens généralement de 1^{ère} à terminale dirigés par le secteur privé (explications personnelles).

si certaines familles haïtiennes dépendent, économiquement, de la diaspora nord-américaine depuis 1986. En 1844, Fabre Geffrard (1806- 1878) a pris en main l'éducation négligée depuis l'indépendance d'Haïti. Malgré le besoin de fondation de cette république comme nation souveraine et indépendante, les régimes précédents, comme on le verra (chapitre 5), n'ont pas fait de grands investissements dans l'éducation. Pourtant, Geffrard, dès son arrivée au pouvoir, a créé un ministère de l'instruction publique (aujourd'hui MENFP³⁴) et a procédé à la signature d'un Concordat le 28 mars 1860 ayant reconnu le catholicisme comme la religion officielle de la république d'Haïti et l'établissement d'un programme d'accueil des missionnaires catholiques. Ces derniers, de concert avec l'Etat haïtien, ont mis en place les premières écoles congréganistes³⁵ qui devaient recevoir et instruire les fils et les filles de la couche sociale aisée du pays.

1.3.2 Catholicisme, langue (s) et éducation en Haïti

La signature du Concordat et l'implantation de ces missionnaires catholiques ont permis l'introduction à l'école primaire des activités comme l'enseignement de la catéchèse, la récitation des prières religieuses en français, etc. L'église catholique jouit d'un statut privilégié par cet appel de l'administration de Geffrard qui était en quête de valeurs socioculturelles et de référence linguistique. L'intervention de l'église catholique dans le système scolaire vise non seulement à apporter une contribution au niveau intellectuel mais également au niveau économique. C'était une occasion pour le catholicisme de conquérir le cœur des Haïtiens spirituellement par sa présence légitime et officielle dans le pays en général, au système éducatif en particulier. « Si l'administration entend promouvoir un certain développement intellectuel porteur de progrès économique, les communautés religieuses intègrent leur action à un plan de conquête de la société par le catholicisme. En donnant une éducation religieuse aux jeunes générations, elles espèrent assurer à terme le triomphe des préceptes ecclésiastiques dans l'ensemble de la population » (Delisle, 2003 :49).

³⁴ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle.

³⁵ Ce sont des écoles élitistes dirigées exclusivement par des prêtres, frères et/ou sœurs catholiques dont la vocation est rigoureusement religieuse.

L'enseignement est donné uniquement en français ; ce qui a marqué le point de départ d'une méthode traditionnelle basée sur la mémorisation, la répétition et la restitution pure, des contenus isolés ou encore décontextualisés du quotidien des apprenants. Une chanson comme « *Sur le pont d'Avignon, on y danse, on y danse !* » (enseignée et chantée en *kindergarden* ou encore *jardin d'enfants*³⁶) exemplifie bien cette démarche traditionnelle rendant les apprenants étrangers à leur propre milieu d'enseignement. A l'instar de cette chanson, la langue française était imposée non seulement dans les salles de classe, mais aussi dans la cour de récréation. Le créole haïtien a été mis à l'écart et interdit dans les pratiques de classes jusqu'aux années 1986. Et il devait attendre les années 1990 pour être pleinement utilisé dans les discours officiels. Pourtant, le français n'était pratiqué que dans les grands centres urbains. Dans le milieu paysan, les interactions verbales se déroulaient et se déroulent encore en créole. Toutefois, dans les salles de classes à l'école et l'université, le français garde toujours sa fonction de langue d'enseignement même si les enseignants peuvent recourir au créole dans l'exposition de certaines notions difficiles à comprendre à cause du caractère hétérogène de la classe. D'ailleurs tous les ouvrages et les cours sont en français. D'après Delisle (2003 :37), « *les élites maîtrisent le français, la masse des paysans ne comprend souvent que le créole* ». Et face à ce constat, en mars 1903, l'évêque Mr Kersuzan avait fait remarquer que des missions « données comme en France et en français » n'auraient eu guère d'impact en Haïti. L'évêque a lui même insisté « pour qu'on ne fit rien apprendre en français », soulignant que les enfants (du Cap-Haïtien³⁷) avaient peu à gagner à réciter des phrases sans comprendre ». Sept ans plus tard, il publie à Vannes un *Catéchisme en Créole* de 124 pages, question de toucher ces enfants dans le cadre de l'enseignement des notions du catéchisme. Parallèlement, toutes les informations disponibles dans l'espace scolaire et universitaire (affiches, annonces, bulletins, convocation, et autres) sont en français. Toute utilisation du créole dans l'aire scolaire était passible d'une punition sous plus d'une forme : *garder le jeton, faire une quantité de ligne* (50 et plus), ... Cette stratégie pour contraindre les apprenants à s'exprimer

³⁶ Kindergarden ou encore « *Jardin d'enfants* » (français haïtien) expression désignant les classes préscolaires du système éducatif haïtien. Cette expression devient populaire à cause des annonces publicitaires des écoles privées dans les médias.

³⁷ Le chef lieu du département du nord d'Haïti.

en français est la traduction d'un monolinguisme imposé qui n'était autre qu'une reproduction de l'idéologie politique et linguistique française par les missionnaires catholiques animés du désir de partager. Entre autres, pour Marcellesi en coll. avec Blanchet, et Bulot (2003 :141), dans le cadre de cette idéologie linguistique française, la préférence était une politique d'uniformisation, d'unicité sur la base d'imposition d'une seule langue, le français dans l'une de ses variétés (la variété des couches cultivées). Il était question que certains apprenants mettent de côté - en fonction de leur milieu socioéconomique - leur langue première pour s'exprimer obligatoirement en français et poursuivre, par la suite, par l'analyse grammaticale et logique des phrases françaises en fin du deuxième cycle fondamental.

1.4 Approche glottopolitique des pratiques éducatives et linguistiques

L'aspect religieux est très pertinent dans la culture haïtienne par son expansion à travers différentes dénominations. Delisle (2003 :14) affirme qu'« *Haïti connaît une situation religieuse complexe, marquée par l'enchevêtrement de cultes d'origines différentes* » ; une affirmation soutenue par Joint (2011 :151) qui distingue deux types d'organisations religieuses : le premier type en 1995, comprend la CEEC (Commission Episcopale de l'Enseignement Catholique) qui est reliée à l'ensemble des 994 écoles presbytérales constituant la majorité des écoles catholiques primaires et la FECAP (Fédération des Ecoles Catholiques Privées [congréganistes]) regroupant une bonne partie des 178 écoles privées des congrégations religieuses à travers le pays ; le second type est la FEPH (Fédération des Eglises Protestantes d'Haïti) regroupant plus de 289 Missions ou églises protestantes (notamment adventistes, baptistes et méthodistes) pour une couverture globale de 35% des 10413 écoles primaires privées en 1996. Parmi ces dénominations religieuses, nous retiendrons la religion catholique dans le cadre de ce chapitre portant sur la glottopolitique. Nous disons « glottopolitique », puisqu'on ne vise pas à aborder les politiques linguistiques uniquement, mais aussi et surtout sur les acteurs sociaux, éducatifs et institutionnels dont nous tenterons de décrire au plan épistémologique et théorique les rapports d'influence, les rôles potentiels dans les situations d'interactions verbales dans la deuxième partie du travail. En effet, la république d'Haïti a été fortement marquée par la tradition catholique ayant rétabli et légitimé les premières bases utiles à cette mise en contexte de notre travail de recherche. Ces premières bases d'amélioration du système éducatif résultent de la signature d'un concordat

établi entre l'Etat haïtien et l'église catholique afin d'acquérir la *civilisation et l'instruction* mais aussi développer le *commerce et l'industrie* dans le pays pour citer Delisle (2003: 22) qui mettait en évidence l'espoir des décideurs politiques fondé sur l'apport de ce concordat pour développer la nouvelle république : « Un article du Journal officiel haïtien consacré à l'arrivée du premier évêque de Port-au-Prince en juin 1864 s'achève sur des considérations tout à fait similaires : « Jour heureux et mémorable pour la République d'Haïti ! Désormais, l'Eglise haïtienne a une tête, un chef de communion avec l'Eglise mère, la Religion catholique, notre pays avancera de plus en plus vers la civilisation, que l'instruction se répandra et que le commerce et l'industrie prendront chaque jour de nouveaux développements »³⁸. Ces propos montrent que l'Etat haïtien voit en l'église catholique la voie du progrès vers la « civilisation », l'« instruction » et de nouveaux modèles de développement commercial et industriel. En tout cas, il était normal que l'Etat intervienne pour orienter la société, mais pas dans le sens de faire fi de l'identité culturelle nationale au profit d'une autre ou encore sans prendre en compte les besoins des apprenants du système éducatif. « Avec l'édification des Etats-nations modernes, l'identité est devenue une affaire d'Etat. L'Etat devient le gérant de l'identité pour laquelle il instaure des règlements et de contrôles. [...] L'état moderne tend à la mono-identification, soit qu'il ne reconnaisse qu'une identité culturelle pour définir l'identité nationale (c'est le cas de la France) » (Cuche, 2001 : 89). L'établissement d'une pensée unique par l'Etat haïtien était évident par le choix de laisser le champ libre à la religion catholique d'agir dans un système déjà en difficulté. Le sentiment d'imposition d'un monolinguisme a été renforcé avec l'arrivée des missionnaires bretons dans le cadre de l'application du concordat de 1864. Ceux-là avaient pour objectif d'implanter le même système linguistique et éducatif en Haïti afin de former une élite pour Haïti ; ce qui permettrait, entre autres, aux enfants de cette élite de ne pas partir à l'étranger pour des études classiques. Du coup, avec le modèle français, les Bretons voulaient faire d'Haïti une « Bretagne noire », ce qui porte Delisle (2003 : 32) à avancer qu'« *Haïti semble donc mériter ses surnoms de « Bretagne noire » ou de « Petite Bretagne »*. *Loin d'oublier ses origines, le clergé paraît cultiver un fort sentiment identitaire. En novembre 1910, l'abbé Bonnaud, qui*

³⁸ A.S.J.C. , 2 At 7, *Le Moniteur haïtien*, samedi 18 juin 1864. Le Moniteur est le journal officiel de la République d'Haïti, ici, mentionné par Delisle (2003 :22).

part prendre un poste à La Vallée, fait halte à Jacmel et retrouve au presbytère l'abbé Hubert et ses vicaires. Il remarque tous les ecclésiastes sont Bretons comme lui et ajoute qu'il est extrêmement agréable de se trouver entre compatriotes ». La transmission de l'idéologie des missionnaires catholiques ne pouvait que gagner du terrain surtout quant ils avaient le droit d'appliquer un programme visant à former une classe intellectuelle.

Il faut dire que la présence de quelques missionnaires a été remarquée en Haïti, selon Delisle (2003 :15), depuis les années 1796 quand le futur maître de la colonie, Toussaint Louverture, dans l'esprit d'établir l'église constitutionnelle, a fait venir des prêtres. Ainsi, le Concile de France a décidé de créer des évêchés à Saint-Domingue. Ici, l'objectif était d'avoir une religion constitutionnelle et, donc, officielle attachée à l'Etat haïtien. En 1941, déjà les intellectuels notamment les littéraires réaffirmaient leur détermination pour la construction d'une identité de langue française surtout avec la fondation de l'institut français d'Haïti offrant une tribune francophone de débats et d'échanges. En 1946, Pierre Mabile, fondateur de cet institut a reçu André Breton dont la mission personnelle de la part du directeur des Affaires culturelles de Paris est d'« établir des relations avec le milieu intellectuel haïtien ». Mais la manifestation de la présence du français allait prendre une tournure légitime et officielle vers 1860 par l'adoption du concordat du président Geffrard ayant précisé la fonction de la religion catholique en Haïti. Ainsi, des dispositions ont été prises à travers deux articles de la constitution de l'époque pour légitimer la présence de cette religion dans ses interventions dans la vie quotidienne haïtienne. « L'article premier pose que la religion catholique est la religion de la majorité des Haïtiens et indique que l'église jouira des droits qui lui sont propres. L'article deux prévoit l'érection immédiate d'un archevêché à Port-au-Prince et l'organisation à venir d'évêchés suffragants. [...] Une subvention publique sera accordée aux évêques. L'autorité spirituelle pourra par ailleurs, en accord avec le gouvernement, fonder les établissements religieux qu'elle jugera nécessaires » Idem (2003:21). Toute intervention de la communauté religieuse dans l'éducation devrait se faire avec l'accord du gouvernement qui est d'ailleurs sa principale source de financement sur le terrain. Etant imprégné de la culture européenne, Geffrard a manifesté le désir de conclure un traité avec Rome pour faire venir des missionnaires français en haïtien. Car Delisle (2003 :22) explique que « *la plupart des bonnes familles, le président lui-même, font élever leurs enfants en France, les jeunes filles à Nantes dans quelques communautés religieuses* ». Cette quête de

culture et d'éducation en français étaient non seulement des désirs du président mais aussi ceux de l'élite haïtienne. Celle-ci percevait la venue des missionnaires français comme le moyen d'acquiescer la civilisation européenne, laquelle civilisation a été transmise par ces missionnaires dans les églises et écoles congréganistes³⁹, y compris les universités créées récemment par la congrégation catholique. La civilisation s'étend ensuite vers certaines écoles élitistes, appelées « collèges » créées à l'initiative du secteur privé. Ces écoles reçoivent exclusivement les enfants des familles de la classe moyenne et bourgeoise. D'où l'émergence du concept d'« école élitiste » par rapport aux autres, d'ailleurs en majorité, traitées d'« écoles *borlettes* »⁴⁰ ou encore défavorisées. Mais l'émergence du concept « école *borlette* » ou école défavorisée remonte au moment où la langue française a été introduite dans le système éducatif sans concession. « Au mois de février 1860, Elie Dubois, ministre de l'instruction publique et des cultes, dit espérer que l'accord avec la Papauté permettra de mettre en place un clergé haïtien instruit, et donc d'achever « l'œuvre de civilisation » initiée par le gouvernement » (Delesle, 2003 :22). Cela dit, à partir de l'établissement du catholicisme en Haïti, la civilisation y est introduite. Le gouvernement fait fi de toute culture ou civilisation partagée entre les membres de la société haïtienne. De là se pose aussi un problème glottopolitique, puisque le contexte dans lequel évoluent les locuteurs en général, apprenants en particulier, n'est pas pris en compte. Car, les établissements scolaires fonctionnent exclusivement en français. Et, il fallait attendre les années 1995, avec la réforme Bernard, pour introduire le créole comme langue d'enseignement à l'école.

L'accord entre le gouvernement de Geffrard et la France en 1960 visait à mettre en place quelques structures adéquates afin de permettre au système éducatif haïtien de démarrer sur de nouvelles bases. Car, depuis l'indépendance jusqu'à l'arrivée du président Geffrard au pouvoir aucune réforme sérieuse n'a été mise sur pied bien que les dirigeants se disent

³⁹ Une catégorie d'écoles dirigées par des Frères et Sœurs catholiques.

⁴⁰ Boutique où s'affichent et se vendent, en guichet, les lots des loteries locales et internationales. Expression utilisée en Haïti pour désigner les écoles privées d'enseignants qualifiés et d'infrastructures adéquates pour fonctionner. C'est une métaphore très utilisée en Haïti pour montrer que ces écoles fonctionnent sous l'effet du hasard, car les critères de recrutement des enseignants et ceux d'admission des élèves ne sont pas rigoureux (Mes observations). Expression citée dans un article de Roy Fombrun, Odette « *L'éducation au fondamental : Quelle visions ? Quelles options ?* » in www.lematinhaiti.com, Journal « Le Matin », 09/09/2011.

« indépendants et souverains ». Les programmes de gestion de la cité n'ont pas accordé beaucoup d'importance à l'instruction publique qui est le moteur de développement de toute société. Or, le système éducatif accuse des lacunes évidentes. Il n'existait que quelques écoles accessibles uniquement aux enfants de l'élite du pays. « Au moment de l'indépendance, les enseignants font cruellement défaut. La constitution de 1805 prévoit en tout et pour toutes six écoles publiques, et celle de 1806 ne porte aucune attention à l'instruction. Seule une petite élite peut accéder aux quelques structures mises en place » (Delisle, 2003 :49). Un siècle et demi environ après son indépendance, la république d'Haïti n'était pas en mesure de mettre sur pied un système éducatif efficace afin de garantir une éducation de qualité et l'égalité de chance à tous les enfants du pays. Même si elle n'était pas une réforme, cette démarche entreprise par le gouvernement de Geffrard a fait que l'Etat de l'époque s'implique véritablement dans le système éducatif haïtien. Toutes les conditions étaient réunies à travers une volonté manifeste pour appliquer le concordat : « Le ministre de l'instruction publique propose de reprendre les arrangements financiers instaurés par le président Geffrard. Chaque instituteur recevra un salaire mensuel de 150 francs et le représentant du gouvernement haïtien à Paris prendra en charge les frais de voyage des frères quittant la France » (Delisle, 2003 :51).

La vocation de ces frères catholiques n'était pas qu'éducative ; ils avaient en même temps une vocation politico-religieuse. Car la religion catholique participe des manifestations officielles grâce au droit que lui a été accordé par l'Etat haïtien lors de la signature du concordat du président Geffrard en 1960. C'est ainsi que, à côté des prestations de serment (au parlement haïtien et au palais national), le Te Deum, à la cathédrale de Port-au-Prince, est l'une des activités religieuses à laquelle un élu du suffrage universel au poste de président doit assister pour qu'il soit constitutionnel et, donc, légitime aux yeux de la société haïtienne. Ces activités se déroulent en français même si quelques rares expressions créoles peuvent être utilisées. C'est une des situations où le français et la religion catholique se révèlent symboliquement constitutives de la vie socio-politique haïtienne dans la mesure où ces deux éléments font partie intégrante du protocole officiel mis en place par l'Etat haïtien dans l'établissement de la démocratie dans le pays. Calvet (2002 : 168) voit en la politique de l'État une volonté mais surtout un choix d'appuyer une langue par rapport aux autres en présence en estimant que « les politiques étatiques peuvent choisir de favoriser une langue, de la

promouvoir, laissant les autres à leur devenir in vivo, constituent également un indicateur d'évolution ». Nous avons sélectionné un extrait⁴¹ du T Deum auquel a assisté le président Michel Joseph MARTELLY à la cathédrale de Port-au-Prince dans le cadre de son investiture le 14 mai 2011. Ici, nous avons considéré le début et la fin du texte publié comme étant les moments les plus importants de ce T Deum dirigé par Monseigneur Louis Kebreau. « *Tant de raisons nous rassemblent ce matin à l'occasion de l'investiture du nouveau Président de la République d'Haïti, monsieur Michel Joseph Martelly. [...] Connaissez-vous aujourd'hui un Président ou un chef de gouvernement qui arrive au pouvoir sans avoir des défis à relever et des décisions importantes à prendre? Le cas d'Haïti, dévasté par les catastrophes, intempéries et épidémie semble être particulier. Mais, je ne vous apprendrais rien, en vous disant que c'est un peuple fort qui se met sous votre commandement monsieur le Président* ». Le cadre de ce genre de cérémonie est constitué de diplomates, des représentants de l'église catholique, de hauts dignitaires de l'Etat haïtien (parlementaires, hauts gradés de la PNH⁴², ministres, ...), etc. Ainsi, on pourrait s'interroger sur le public principal du T Deum dans la mesure où il se déroule exclusivement en français même si la loi donne le droit à l'église catholique d'organiser ses cérémonies comme bon lui semble. Certaines de nos interrogations pourraient être formulées ainsi : sachant qu'on prétend que 80% des Haïtiens ne parlent pas français, est-ce que le message délivré dans le T Deum arrive t-il à toucher la majorité de la population ? Ce genre d'activité à caractère socio-politiquement symbolique participe-t-il de la diffusion de la culture française comme le souhaitait le concordat ? L'église catholique est-elle appelée à dépasser ce contexte de communication ? Du coup, dans la troisième partie du travail, nous tenterons d'apporter quelques réponses en abordant certains aspects liés aux représentations et les fonctions du français dans la société en général, au sein de l'Etat haïtien en particulier, à la lumière des données de l'enquête de terrain. Toutefois, il n'est pas interdit aux présidents élus d'utiliser le créole lors des prestations de serment. De nos jours, même si le Te Deum reste obligatoire, l'influence de cette religion a considérablement diminué avec l'émergence d'autres confessions religieuses comme : les Témoins de Jéhovah, les

⁴¹ <http://www.haitilibre.com/article-2957-haiti-investiture-moments-importants-du-discours-de-michel-martelly.html>. Consulté le 24/09/2013.

⁴² Police Nationale d'Haïti.

Pentecôtistes, les Baptistes, les Adventistes, qui utilisent, elles aussi, le français mais presque au même degré que le créole surtout dans leurs prédications dans l'espace public. Ainsi, l'église catholique a dû mettre de côté le latin pour utiliser le français voire le créole, avant même que celui-ci ait eu le statut de langue officielle en Haïti en 1987. Car, les fidèles comprenaient mieux les messes quand elles étaient dites en français. En outre, avec l'établissement officiel de la religion catholique en Haïti, des cours de religion sont donnés dans quelques collèges et toutes les écoles dirigées par les missionnaires au niveau des deux premiers cycles fondamentaux voire troisième cycle en français. De plus, les élèves sont évalués pour être admis à la cérémonie de la première communion qui fait partie des activités religieuses obligatoires de l'élève. Aujourd'hui, si la vision d'un groupe de locuteurs et linguistes - identifiés comme « militants » de langue créole - est de lutter pour un enseignement exclusivement en créole, celle des écoles congréganistes et certaines écoles privées (collèges) du système éducatif est de continuer de garder la place prestigieuse et sacrée accordée à la langue française. Même si ces institutions scolaires ont commencé à enseigner le créole vers les années 1994 par une tentative d'application de la réforme Bernard⁴³, mais il faudrait encore du temps pour que le créole parvienne à être langue outil d'enseignement dans ces écoles élitistes. Sachant que les locuteurs haïtiens, en majeure partie, comme on le verra dans la troisième partie, expriment un avis favorable quant à la place du français dans leur quotidien. Serait-elle la solution efficace pour éradiquer ou au moins réduire les échecs scolaires et les inégalités sociales ? Le français pourrait-elle être la seule cause de ces échecs scolaires ? Entre substitution du créole au français et idéologie linguistique élitiste du français, le temps passe, les années évoluent. Pourtant, les échecs scolaires deviennent de plus en plus massifs à cause des faiblesses du système éducatif. Les produits de l'école haïtienne continuent donc d'être victimes de l'insécurité linguistique, d'échec scolaire, de discriminations sociolangagières et, enfin, des inégalités de chance au plan scolaire et socioprofessionnel.

⁴³ Cette réforme considère le créole au nombre des disciplines obligatoires aux examens officiels en 6^{ème} et 9^{ème} année fondamentale.

1.4.1 Langues d'échanges littéraires, culturels et touristiques

Dans ce chapitre portant sur les langues en lien avec la culture et le tourisme, nous allons nous limiter aux langues des interactions verbales dans ces deux secteurs très présents dans la société par leur capacité à créer des relations dynamiques entre la population locale et les étrangers d'horizon différent. Cette focale sur les langues d'échanges - à appréhender au sens de Vion (2000 : 154), *comme la plus petite unité dialogique composant l'interaction* - nous servira de repères de localisation et de pénétration de la pluralité linguistique dans des domaines, autres que les médias, la salle de classe ou les tribunaux. Si le français est la seule langue dans laquelle les notions sont transmises à l'école et l'université de manière officielle (car, dans les interactions, l'enseignant pourrait utiliser de temps en temps le créole), dans les activités culturelles et touristiques d'autres langues sont utilisées en fonction, bien évidemment, des situations d'échanges touristiques ou encore des périodes au cours desquelles des tendances musicales se révèlent plus dominantes que d'autres. Le rap et le hip hop, par ex., sont des tendances musicales regroupant des textes dans leur totalité en créole ; même s'il est constaté un mélange non pas du créole et du français uniquement mais aussi de l'anglais voire de l'espagnol dans certains cas. Il en est de même du compas, une des tendances musicales traditionnelles de la République d'Haïti. Cette tendance musicale porte la trace socioculturelle du pays à travers le monde. Le compas a vu le jour en créole dans les années 1950 avec le fameux chanteur Nemours Jean baptiste. Ce rythme a permis à Haïti de rehausser sa culture sur la scène internationale par une identité foncièrement créole. Toutefois, on pourrait aller plus loin en empruntant à Cuiche (2001 : 92) le terme d'*identité syncrétique* pour qualifier cette identité linguistique haïtienne qui n'est pas finalement que créole. Car, non seulement des chansons sont en français mais aussi le mélange « *créole-français* » et des traces de l'anglais et de l'espagnol portent bien le message des groupes musicaux.

Comme expression populaire, le compas et le rap sont en majeure partie chantés en créole, surtout, de nos jours, avec la campagne pour la promotion du « rap kreyòl »⁴⁴ qui est

⁴⁴ En français « Rap créole » est un style de rap chanté dans presque toutes les variétés du créole haïtien.

de rigueur dans les médias, question d'encourager la jeunesse haïtienne à produire et trouver sa place trop longtemps négligée dans la société haïtienne. Cette approche promotionnelle du « rap kreyòl » participe de la vision globale non seulement des luttes pour la consolidation du créole comme langue première mais aussi et surtout sa place et ses fonctions dans les situations d'interactions verbales. L'espace public qui est même temps l'espace d'interactions sociolinguistiques est marqué par des chansons en créole autant qu'en français en permanence. Cet espace est aussi marqué par divers slogans liés au quotidien des habitants. Un simple exemple d'une expression dominante dans le discours populaire est celle de « *ALORAL !* »⁴⁵ qui signifierait « *caractère de tout projet restant au niveau du discours ou encore projet dont les chefs ne sont pas passés de la parole aux actes* »⁴⁶. Mais plus directement, par rapport au contexte de la chanson, « *ALORAL* » voudrait dire que le pouvoir en place ne fait que parler. C'est une transformation de groupe prépositionnelle du français « à l'oral » qui devient, dans par la moule morphophonologique créole, l'amalgame « *ALORAL* ». Depuis février 2013, date à la quelle les dernières festivités carnavalesques ont eu lieu en Haïti, cette expression est devenue assez rapidement une expression populaire. Elle a dépassé la sphère politique pour devenir un élément de mise en mots des pratiques politiques des gouvernants et toutes autres pratiques ne visant aucune réalisation. S'il existe deux catégories d'événements majeurs qui se déroulent exclusivement en créole dans l'espace public (sans écarter, ici, tout au moins le caractère mésolectal du créole), ce sont les carnivals (manifestation socioculturelle de grande envergure) et les manifestations politiques. Depuis son existence, Haïti n'a jamais connu de manifestation politique dans d'autre langue que le créole. Un autre type d'événement pourrait se ranger dans ces catégories ce serait les manifestations religieuses telles les jeûnes et les congrès charismatiques. Toutefois, dans ces activités religieuses une partie du temps pourrait être occupée par la lecture des textes en français. Il est important de prendre en compte ce rapport entre la langue et les tendances musicales populaires, puisque les expressions quotidiennes viennent souvent des productions des compositeurs surtout au cours des périodes carnavalesques où des manifestations socio-culturelles très importantes rassemblent des Haïtiens de partout notamment pendant trois jours

⁴⁵ « *ALORAL* », titre du clip carnavalesque de 2013 du groupe musical haïtien Brothers's Posse.

⁴⁶ Explications personnelles élaborées en fonction du contexte sociopolitique.

dans la capitale ou dans le chef lieu d'une ville de province⁴⁷. Il existe un réinvestissement ou encore une réappropriation de certaines expressions provenant de ces chansons à la radio mais aussi dans l'espace scolaire et universitaire. Dans certaines émissions, invités et animateurs utilisent l'expression « *ALORAL* ». Du français haïtien ! C'est le cas de : « *Le gouvernement reste « ALORAL »* ». « *Tu es toujours « ALORAL »* ». Il est vrai que la majorité de ces chansons sont en créole mais le français a toujours sa place quand il s'agit des prestations dans des pays francophones où les artistes sont invités à se produire. Ainsi, nous pouvons remarquer la présence de la langue française non seulement dans ces textes musicaux (bien que limitée) mais aussi lors des situations d'interactions dans les pays francophones où les chanteurs locuteurs francophones et créolophones expliquent leurs interprétations et leurs contenus qui sont en créole. Cette explication s'impose comme un besoin de communication même si elle s'apparente à une simple salutation d'usage et de mise en train. En français comme en créole, les chanteurs haïtiens utilisent ces deux langues pour raconter, critiquer, orienter l'opinion publique dans les différents domaines de la vie. Leur créativité lexicale en créole finit par enrichir progressivement le français qui fait que celui-ci porte en lui un caractère endogène qui le distingue des autres variétés. Ici, il y a lieu de s'interroger sur la caractéristique du français pratiqué en Haïti. Les pratiques résistent-elles au poids de la norme exogène ? Qu'en est-il de la norme scolaire ? L'école haïtienne est-elle prête à prendre en compte ces pratiques ?

Comme Bourdieu (1982 :14) indique, il existe des dispositions, socialement façonnées, de l'habitus linguistique, qui impliquent une certaine propension à parler et à dire des choses déterminées dans un intérêt expressif et, en même temps, une certaine capacité de parler définie inséparablement comme capacité linguistique d'engendrement infini de discours grammaticalement conformes et comme capacité sociale permettant d'utiliser adéquatement cette compétence dans une situation déterminée... Dans les situations d'interactions verbales dans le monde touristique, l'expression est motivée par le désir de communiquer avec les visiteurs des sites touristiques. Mais aussi le travail impose une forme d'expression adaptée au

⁴⁷ A partir de l'année 2013, le carnaval a commencé à être célébré dans le chef lieu des autres départements d'Haïti à l'initiative de la présidence de Michel Joseph Martelly.

groupe social. Touristes culturels, écologistes ou de plage : ils sont tous attirés par ce pays tropical qu'est la République d'Haïti. Elle possède des sites touristiques intéressants qui retracent son histoire comme peuple. C'est le cas de : Cathédrale Notre-Dame, Cathédrale Episcopale, Musée d'Art Haïtien, Musée du Panthéon National, Place de l'Indépendance, Galerie d'Art, La Citadelle, etc. Une première remarque à faire est que les noms des sites cités, ici, sont en français ; ce qui est d'ailleurs le cas de presque tous les autres sites du pays. Et, les prospectus présentant ces sites sont rédigés en français. Généralement, les visiteurs sont guidés en français, anglais ou en créole (quand il s'agit des Haïtiens) pour ne pas dire en « *créole francisé* »⁴⁸. Car le guide en question aurait intérêt à ne pas parler un créole basilectal afin d'être bien vu par la clientèle haïtienne en milieu professionnel.

Haïti est aussi connue pour sa place prépondérante dans les littératures francophones, notamment contemporaines, à travers des figures de proue comme Jacques Roumain⁴⁹, Dany Laferrière, Frankétienne, Evelyne Trouillot. Contrairement à la musique, la majorité des œuvres littéraires haïtiennes (romans, poésies et contes en particulier) sont éditées en français. La littérature a hérité cette préférence pour la langue française des attitudes et des représentations linguistiques du lectorat haïtien et, donc, d'une appréhension de la part des écrivains de n'être pas lus par les étrangers voire leurs propres concitoyens. Ceux-ci évaluent les écrivains par leur capacité à produire en français ; ce qui explique le faible volume de production disponible en créole. Aussi pourrait-on se demander pourquoi les écrivains ne produisent pas autant en créole⁵⁰. Ne sont-ils pas sensibilisés par la promotion du créole ? C'est là qu'on pourrait comprendre bien que la promotion et la défense de la langue créole pourrait participer du Discours Politico-linguistiquement Correct (Calvet, 2002 :91). Mais la présence d'œuvre littéraire en français remonte à l'indépendance d'Haïti le premier janvier

⁴⁸ L'expression « créole francisé » utilisée, ici, a été répertoriée dans le discours des enquêtés. C'est une forme de parler créole truffée de mots français utilisée par les scolarisés. Quand les analphabètes utilisent cette forme de parler, il y a lieu de constater généralement des cas d'hypercorrection.

⁴⁹ Il est décédé (1907- 1944). Un de ses chefs d'œuvre est « Gouverneur de la rosée », une référence dans le monde des littératures francophones.

⁵⁰ Je ne nie pas l'existence de quelques œuvres littéraires dont « *Dezafi* » cette grande œuvre romanesque de Frankétienne (de la littérature créole en général), publié en 1975 en créole et traduit en français en 1979.

1804 où l'acte de l'indépendance même a été rédigé et publié en français alors que le créole était déjà en usage même si ce n'était qu'à l'oral, ce type de créole qualifié d'ailleurs de « *batard* » (Hazel Massieux, 2011). Même si le français n'était pas reconnu comme langue officielle, elle jouissait déjà du statut de langue d'administration publique (désormais LAP). Cela implique, suite à la publication de l'acte l'indépendance en français, un choix proche du français comme LAP et, donc, langue légitime sur le territoire. De là, l'idée de marché linguistique s'impose, puisqu'Haïti était dans le processus de construction d'un Etat au lendemain de l'indépendance. « *C'est dans le processus de construction de l'Etat que se créent les conditions de la construction d'un marché linguistique unifié et dominé par la langue officielle* » (Bourdieu, 1982 :27). La rédaction et la publication d'un document officiel comme l'acte de l'indépendance n'étaient pas et ne sont pas jusqu'à présent sans conséquence sur les pratiques sociolinguistiques en Haïti. Nous nous rejoignons à Bourdieu cité ci-dessus pour dire que le marché linguistique au niveau littéraire est dominé par le français lors même qu'on pourrait admettre que le créole serait utilisé à environ 80 % dans sa fonction vernaculaire dans des espaces publics tels marchés publics, transports en commun, etc. En éditant leurs œuvres littéraires en français, les auteurs espèrent avoir une plus grande visibilité au plan local mais surtout international. De toute façon, les intellectuels manifestent le désir d'utiliser beaucoup plus le français que le créole. On pourrait même avancer qu'à défaut du français, le « *créole francisé* » prend toute sa place dans les situations d'interactions verbales. Lors d'une journée d'études à laquelle j'ai participé⁵¹ à Versailles Saint Quentin, un docteur haïtien en linguistique, en même temps poète, a déclaré qu'il lui serait difficile d'écrire en créole. C'est cette difficulté qui justifierait son choix du français comme la langue d'écriture des œuvres littéraires. De plus, du côté des lecteurs, il existe toujours un désir de mettre sur pied des clubs littéraires⁵² et de se plonger dans tout ce qui est œuvre littéraire française,

⁵¹ Communication : « Représentations sociolinguistiques des scolarisés dans les situations d'interactions verbales en Haïti : quelles perspectives identitaires du CH ? Langues, mobilités et identités sociolinguistiques », dans « Le créole haïtien : Productions et représentations littéraires et historico-culturelles », le 14 mars 2013 à l'Institut des Amériques.

⁵² Les clubs littéraires sont des associations des jeunes élèves de 3^{ème} secondaire et plus se réunissant tous les samedis ou dimanches après midi dans le but de pratiquer le français par des programmes socioculturels. De 1998 à 2003, j'ai eu la chance de fréquenter à Turgeau, un quartier de Port-au-Prince, un club littéraire appelé « CJCC » Club des Jeunes Chrétiens en Cénacle où des étudiants et universitaires échangent en français.

question d'améliorer son degré de compétence en langue française comme certains répondants de notre enquête l'ont affirmé. Ce désir de lecture prend sa place chez les élèves de plus en plus grâce à la motivation des enseignants de français qui, dans leur contrat didactique, prévoient des travaux à caractère littéraire. D'ailleurs, comme on le verra dans la présentation des programmes de français à l'Université d'Etat d'Haïti, la rédaction en français des comptes-rendus des romans haïtiens est imposée aux étudiants lors de l'examen sur table dans le cadre de l'évaluation sommative de l'institution. De plus, deux types de littératures sont enseignés dans les programmes scolaires de 3^{ème} secondaires à la classe terminale : littérature haïtienne et littérature françaises. Les notions de ces deux types de littératures sont transmises exclusivement en français. Et, les élèves sont amenés à y être évalués uniquement à l'écrit en français. L'enseignement de la littérature haïtienne, en terme de contenu, renvoie aux écrivains et à leurs œuvres en partant de ce qu'on appelle la période « pionnière » (dès les années 1804) jusqu'à celle de nos écrivains contemporains. L'enseignement de la littérature française ne se différencie de la littérature haïtienne que par le fait que les contenus notionnels portent sur les auteurs français et leurs œuvres du moyen âge à l'époque contemporaine. Ce sont deux matières officielles en classe de première et terminale où les élèves sont contraints de rédiger des dissertations en français sur des problématiques de la littérature française et haïtienne. C'est le cas des parallèles sur Voltaire et Rousseau, Vilar, etc. Ces matières littéraires représentent de grands enjeux pour les bacheliers notamment en lettre dont le coefficient est de 300/300 alors que pour ceux qui sont en option scientifique, le coefficient est de 200/200.

« La question de l'identité culturelle renvoie logiquement dans un premier temps à la question plus large de l'identité sociale, dont elle est l'une des composantes. Pour la psychologie sociale, l'identité est un outil qui permet de penser l'articulation du psychologique et du social chez l'individu. Elle exprime la résultante des diverses interactions entre l'individu et son environnement social, proche et lointain. L'identité permet à l'individu se préparer dans le système social et d'être lui même repéré socialement » (Cuche, 2001 :84).

La préparation sociale de l'individu se fait en français même si on admet que dans les foyers, notamment, la majorité des Haïtiens utilisent beaucoup plus le créole et, c'est ce que révèle notre enquête de terrain, d'ailleurs. Mais la langue dans laquelle l'individu est formé reste le français qui devient aussi sa langue. Le changement du milieu - de la famille à l'école ou l'université - implique un changement de langue pour bon nombre d'élèves. Nous reconnaissons que ce changement ne concerne qu'une catégorie d'élèves dans la mesure où aucun élève n'est totalement exclu de l'exposition de la langue française, si éloigné soit-il du milieu urbain de son département géographique. Car les médias, les stations de radios et de chaînes de télévision en particulier, utilisent à la fois le créole, le « *créole francisé* » et le français dans leur fonctionnement au quotidien. Pour ce qui est des non-scolarisés, la langue d'échanges est le créole. Dans certains cas, s'il y a des documents en français à remplir dans une démarche quelconque, le non-scolarisé pourrait se faire accompagner d'une personne scolarisée en français. Cela montre le degré d'interactions entre les sujets locuteurs mais aussi entre les langues dans les situations de communication où elles se frottent et se mélangent. Ces interactants sont généralement des membres d'une même famille. Autrement dit, il peut s'agir d'un élève qui accompagne un de ses parents, car l'enfant scolarisé est généralement perçu ses parents comme un investissement humain, un bien, une réalisation de leur rêves par personne interposée. Cela dit, les comportements langagiers des élèves sont très évalués en milieu familial. Du coup, l'identité sociale de l'élève se construit entre la famille et l'école, l'espace où sont transmises, de manière formelle, les notions qui ne sont pas assurées dans le foyer. De ces deux milieux découlent en même temps deux langages chez l'apprenant. D'un côté, celui de l'école qui est glottonomique, imposition d'un français hypernormé. De l'autre, celui résultant du vécu (déjà-là) constituant le *français haïtien* par l'existence d'un parcours

anthropo-socioculturel basé sur le créole voire l'anglais. Cela dit, comme cette identité sociale englobe celle du culturel, pour se référer à Cuche (2001 :84), l'élève doit s'approprier deux cultures mais aussi deux langues puisque, la plupart d'entre eux n'apprend le français qu'en milieu scolaire.

Tout compte fait, la religion, la culture et les littératures jouent un rôle prépondérant dans le processus enseignement-apprentissage des élèves et étudiants haïtiens dans la mesure où tous ces domaines utilisent le français voire exclusivement dans certains cas. Ceux-là contribuent à la construction identitaire de « Etre Haïtien »⁵³. Maintenant, dans les interactions verbales comment ces pratiques sociolinguistiques génèrent des représentations et des attitudes sociolinguistiques ? Ces pratiques exclusivement en français dans certains cas, contribuent-elles au processus enseignement-apprentissage des élèves ? Les élèves s'approprient-ils des compétences de communication pour les réutiliser en salle de classes ou des situations sociales spontanées⁵⁴ ? Quel type d'identité ressort-il de cet espace bi-plurilingue ?

⁵³ « Etre Haïtien » : expression générique en référence à l'identification identitaire d'un Haïtien se projetant comme membre à part entière de l'espace social haïtien ; ce qui renvoie à « Haïtien *natif natal* » ou « Haïtien *du terroir* ».

⁵⁴ Dans le sens de Blanchet, Moore et Asselah Rahal (2009 : 11) : « hors du milieu d'enseignement ».

Chapitre 2

Haïti : un espace plurilingue et pluriculturel

Dans le cadre de l'établissement de l'égalité des droits, l'Etat haïtien, à travers sa constitution, a défini les grands agrégats relatifs à l'utilisation des langues en présence. Même si pour certains, la politique linguistique n'est pas encore appliquée bien qu'elle existe de droit, puisque la constitution haïtienne, par le biais des lois, fixe le statut de chaque langue dans le pays. Ce chapitre se veut un inventaire des principales actions glottopolitiques menées dans le pays. Comme l'individu se construit non seulement de manière sociale mais aussi de manière identitaire par les langues qu'il parle au quotidien, nous tacherons de voir la place des dispositions juridiques dans l'affirmation identitaire vu que les langues ne se situent pas sur un même pied d'égalité. Si des dispositions juridiques ont été envisagées c'est pour permettre à chaque citoyen de pouvoir jouir de ses droits de parole en se servant d'une langue dans laquelle il se sent à l'aise. Cependant, sur le terrain, la société tout comme les langues se trouve catégorisées. Selon le milieu considéré, la langue peut ne pas être dominante. Cela dit, on constate une mobilité sociale qui entraîne une mobilité langagière. De ce point de vue, il est nécessaire d'élargir notre champ de travail en prenant en compte une mobilité due à l'international. De l'Amérique ou de l'Europe en particulier, des Haïtiens et étrangers font le va-et-vient chaque jour en Haïti dans le cadre des activités commerciales, diplomatiques, politico-économiques, culturelles, etc. Cette mobilité qu'on pourrait qualifier, ici, de mobilité externe, influence, modifie et change les pratiques sociolinguistiques et culturelles et crée de nouvelles attentes tant pour les apprenants que pour les enseignants. Ce phénomène de mobilité va nous amener à parler de la vie diasporique - une composante de la mobilité externe très bien perçue dans le milieu haïtien pour son appui financier - mais aussi des dispositions de l'État dans le cadre de la gestion des langues en présence dans les sphères d'interactions. Morante (2009 : 11) en essayant de situer la langue et l'homme dans l'espace discursif, affirme que « *la langue est un fait social* ; mais l'homme lui même (depuis Aristote) est *un être social* (politique) ». Une intervention dans le sens d'une compétence décisionnelle pour résoudre des problèmes sociaux passe par la politique ; ce qui revient à dire que l'État dans sa mission de régulation doit penser à des projets de lois pour gérer la cité. Ainsi, il existe un contrôle social qui pourrait s'opérer du point de vue interne au sens de Bavoux,

Prudent et Wharton (2008 : 22) qui parlent, dans ce cas, de la régulation et de l'intériorisation de la contrainte sociale par l'individu qui, lui même, assume la norme à laquelle il obéit. La question de politique linguistique fait débat en Haïti notamment dans les journaux où des articles posent souvent des problèmes linguistiques généralement en faveur du créole haïtien. Ici, nous allons présenter quelques lois votées ayant rapport aux pratiques linguistiques dans le pays.

2.1 Coup d'œil sur la politique linguistique haïtienne

L'usage des langues en Haïti a été régi par des décisions étatiques découlant des principes juridiques depuis après l'indépendance d'Haïti, même si des normes linguistiques étaient préalablement établies dans la colonie de Saint-Domingue. C'est ce qui, d'ailleurs, a permis à la langue créole de trouver une place dans les espaces publics officiels depuis les années 1980. En effet, un énoncé de politique linguistique a été déjà conçu mais, comme on le verra dans la troisième partie, n'est pas appliqué comme prévu par la constitution haïtienne dont plusieurs lois expriment l'importance du créole et du français et leurs fonctions dans les situations de communication. Cependant, dans l'espace public et certaines familles plusieurs langues sont utilisées en fonction de la composition du cadre communicationnel. Dans bien des cas, la parole ne peut se libérer lorsqu'il s'agit de mise en mots du quotidien en français. Pourtant, les deux langues ne s'excluent pas. Le français représente ce qu'il est auprès des locuteurs parce le créole haïtien existe et vice-versa. Pour ne pas être l'objet de discrimination, certains locuteurs peuvent préférer ne pas parler dans certaines situations de communication, car, le français pourrait être un moyen de légitimer non seulement le parler du locuteur, mais aussi la position sociale que ce dernier occupe dans l'espace public. Cela dit, celui qui met en avant ses compétences de communication en français devient l'acteur légitime et, donc, valorisé au détriment des autres dans les situations d'interactions verbales dans l'espace public. En effet, l'espace public en Haïti n'est occupé par le français que partiellement même si le français est une langue dominante socialement dans les situations formelles telles cérémonies officielles, procès dans les tribunaux, enseignements scolaires, supérieurs et universitaires, cultes et cérémonies funéraires et nuptiales, conférences, colloques, etc. Toutefois, si le créole est une langue dominante dans des situations informelles, cela n'impliquera pas pour autant l'absence du français. Au contraire, celui-ci est

utilisé par certains interactants même dans un espace où la majorité des conversations se réalisent en créole. Cela est possible dans la mesure où le pays a le français et le créole comme langues officielles, même si l'anglais se fait de plus en plus remarquer dans les interactions non seulement en tant que médium de communication mais aussi et surtout par des expressions et des mots servant d'indice d'une sorte de compétence linguistique socialement valorisée. Car, les locuteurs prennent l'habitude d'utiliser des expressions anglaises lors même qu'ils parleraient créole pour se valoriser. Des discours officiels sont produits et/ou reportés en français dans n'importe quel espace surtout avec le développement du multimédia. Celui-ci a favorisé aussi la vulgarisation de lectures des textes littéraires⁵⁵ et religieux (la bible, par exemple) à travers des émissions audiovisuelles grâce à la co-officialité du créole et du français comme langue de la république d'Haïti. Généralement, le créole est le moyen de communication incontournable de prédilection dans toutes les manifestations politiques et culturelles même si des phrases et expressions françaises pourraient être utilisées dans ces manifestations surtout par des intellectuels qui y prennent part. Il serait très difficile pour ne pas dire impossible d'observer dans l'espace public une manifestation notamment politique entièrement en français, le contraire pourrait être possible un jour à l'intérieur d'une institution. C'est le cas des mardis de l'Institut Français d'Haïti (IFH) où des manifestations culturelles et intellectuelles attirent beaucoup de jeunes étudiants et professionnels du pays. Le jeudi 12 décembre 2013, une grande manifestation culturelle d'honneur est organisée à la « Fondasyon Konesans Ak Libète » (FOKAL)⁵⁶ pour accueillir l'écrivain haïtien Dany Laférière pour son élection à l'Académie française. Du coup, cet événement a rendu le français dominant dans l'espace par la prise de parole des interactants. Toutefois, bon nombre de slogans et déclarations peuvent être remarqués en français voire en anglais dépendamment de l'objectif et de l'ampleur de la manifestation. En tout cas, dans les interactions avec, en particulier ces trois principales langues précitées, il pourrait ne pas s'agir seulement d'une simple utilisation d'expressions françaises ou des cas d'interférence mais aussi et surtout de la

⁵⁵ Y compris les chansons qui sont en grand nombre en français.

⁵⁶ L'acronyme se trouve en créole, mais sa définition est introduite en français malgré qu'elle soit en créole.

pratique d'un mélange français-créole identifié comme « *créole francisé* »⁵⁷ mais appelé « *français créolisé* » par Bavoux, Prudent et Wharton (2008 :140), qui selon Dominique Fattier (2006 :164), est ce « parler » utilisé parfois par les bilingues francophones sous le nom de « *kreyòl swa* : créole soyeux »⁵⁸.

2.2 Les lois haïtiennes : constitutionnaliser le français et le créole

Après l'indépendance, le français avait gardé son statut privilégié dans cette nouvelle organisation socio-économique et culturelle qui allait être mise en place par les héros de l'indépendance quelques jours après sa proclamation. Comme la société évolue et les pratiques sociolinguistiques aussi, de nouvelles lois pour régir la société ont été votées. C'est ainsi, des lois linguistiques ont été prises en compte afin d'éviter des cas de discrimination et de conflits linguistiques et de diminuer les écarts entre les langues en présence, puisque à cette époque, le créole n'avait pas le droit de cité au point de ne pas figurer au rang des langues objet d'enseignement-apprentissage dans le système éducatif haïtien. Malgré la présence de ces lois, les représentations sociolinguistiques n'allaient pas changer dans le pays pour autant, dans la mesure où les décisions juridiques ne se limitaient qu'aux papiers. Il faut préciser que le français était devenu la langue d'administration (désormais LDA) peu de temps après le début de la colonisation française alors que le créole devait attendre l'année 1987 pour être élevé au rang de langue officielle par l'Etat haïtien. Le comportement de celui-ci pourrait nous évoquer un type de gestion qualifiée d'« *in vitro* » par Calvet (2002 :19) qui le considère quand même comme une forme de politique linguistique : « Il est un autre type d'intervention qui passe par la loi, les décrets : celle du pouvoir lorsqu'il tente d'agir sur cette évolution. C'est la gestion *in vitro* qui est souvent considérée comme la politique linguistique ».

⁵⁷ Identification sociolinguistique de cette forme de parler par les enquêtés dans notre enquête dans le cadre de la thèse en octobre-décembre 2011.

⁵⁸ Ici, traduction de Dominique Fattier (2006 :164).

2.2.1 Une loi pour l’alphabétisation, une langue pour l’administration

Parallèlement à l’enseignement du français à l’école et à l’université, il existe une campagne d’alphabétisation en créole auprès de la population haïtienne. Celle-ci a pour langue vernaculaire et véhiculaire le créole qu’elle utilise dans toutes les situations d’interactions verbales. En 1961, environ un siècle après l’établissement du concordat entre l’Etat haïtien et l’Eglise catholique, la République d’Haïti faisait face à un grave problème d’alphabétisation. Le créole a été choisi pour réduire le taux élevé de ce handicap au sein de la population. Il est vrai que tout le monde pouvait s’exprimer oralement en créole, mais le nombre de personnes qui pouvait le lire et l’écrire était limité. La majorité des habitants concernés par ce programme se trouve dans les villes de province. Même si ces habitants doivent être alphabétisés en créole, les services publics sont généralement disponibles sur des papiers en français ; ce qui nécessite dans les procédures administratives une situation d’interactions verbales à la fois en français et en créole et éventuellement la présence d’un intermédiaire entre le citoyen et les documents à remplir en français. Pourtant, les interactions verbales dans le cadre des formalités à remplir pour bénéficier ces services se déroulent en créole.

L’Etat haïtien a engagé la campagne d’alphabétisation en créole par la création d’un « secrétariat à l’alphabétisation ». Celui-ci a pour mission de former des moniteurs et les envoyer alphabétiser le peuple haïtien sur tout le territoire national. A l’issue d’un colloque⁵⁹ sur le créole haïtien en octobre 2011⁶⁰, a pris naissance une académie du créole haïtien ayant pour objectif, comme on le verra dans les nouveaux défis du français en Haïti (Partie II), de promouvoir le créole haïtien par rapport à l’existence du français. Globalement, ce qui ressort de cette manifestation sur le créole est beaucoup plus une idée de substitution ou d’imposition du créole comme langue dominante au détriment du français. L’application d’une législation

⁵⁹ « Création de l’Académie du créole haïtien : futilité ou utilité sociale ? » Frénand Leger (Phd), www.alterpresse.com. Consulté le 30 octobre 2012.

⁶⁰ Port-au-Prince du 27 au 29 octobre 2011 sur le thème « l’Académie du créole haïtien : enjeux, défis et perspectives ».

visant à alphabétiser en créole marque encore plus la présence de la pluralité linguistique sur le terrain.

2.2.2 Une loi organique fixant la langue créole dans le système éducatif haïtien

Comme notre travail porte sur les représentations des langues dans les situations d'interactions verbales, les décisions prises par l'Etat haïtien sur le fonctionnement du créole constituent une donnée importante dans la compréhension de notre recherche. Une loi reconnaissant le créole comme langue d'enseignement et d'objet d'enseignement a été votée 1979 en faveur du département de l'éducation nationale afin que les élèves créolophones dit « unilingues »⁶¹ ne soient pas totalement isolés de leur langue première dans leur intégration à l'école classique. Cette loi issue d'une proposition de la réforme Bernard aura permis au créole haïtien de marquer un grand pas dans le système éducatif haïtien. Le créole ne se résume plus à une fonction vernaculaire. Il jouit aussi d'une fonction pédagogique importante, car il est enseigné comme discipline (langue d'objet) à l'école. Mais il n'arrive pas encore à acquérir la fonction de langue d'enseignement malgré sa présence incontournable par le phénomène d'alternance codique dans les interactions didactiques de certaines institutions scolaires. Cette loi concerne les classes de 1^{ère} à 9^{ème} Année Fondamentale permettant en même temps que la langue créole d'être retenue parmi les disciplines des examens officiels (6^{ème} et 9^{ème} AF). Même si la langue créole est considérée comme objet d'enseignement, elle doit encore attendre pour qu'elle devienne « moyen d'enseignement ». Cette loi n'est appliquée qu'en partie, car bon nombre d'acteurs du système éducatif haïtien sont encore résistants à substituer le créole au français. Quelles sont les causes d'une telle résistance ? Quelle est l'influence des représentations dans les contextes sociolinguistique, didactique et matériel ? Ces contextes se prêtent-ils à ce changement de langue d'outil à l'heure actuelle ?

⁶¹ Nous souhaitons revenir sur le concept « unilingue » pour dire que les élèves ne sont pas nécessairement isolés complètement du français. Le fait qu'ils leur est difficile de parler ne signifie pas qu'ils ne comprennent pas.

2.2.3 Création de loi sur l'officialisation du créole en Haïti

En effet, la constitution du 29 mars 1987 reconnaît le créole, au même titre que le français, comme langue officielle de la république d'Haïti. *C'est la langue qui cimente tous les Haïtiens*, lit-on, dans l'article 5 de cette constitution stipule que « tous les Haïtiens sont unis par une Langue commune : le Créole. Le Créole et le Français sont les langues officielles de la République »⁶². Ce statut a été accordé au créole haïtien par rapport au fait qu'il a joué, en 1986, un rôle majeur dans les événements ayant abouti à la chute du régime dictatorial de Duvalier après 29 ans au pouvoir. Pour se libérer de ce système dictatorial, toutes les couches sociales du pays ont du recourir à la langue créole comme moyen de communication pour sensibiliser et rassembler le peuple haïtien. Notes de presse, déclarations, slogans,... tout se faisait dans la quasi-totalité en créole. Car c'est la seule langue à pouvoir mobiliser toute la population contre le pouvoir d'alors. Ainsi, le régime a, effectivement, laissé le pouvoir parce qu'il ne pouvait pas résister au climat de tension provoqué par le peuple. D'où le sens du mot *ciment* dans la Constitution pour signifier cette union sociale pour une cause politique.

« Outre son officialisation, il bénéficie d'un certain niveau de promotion et de valorisation de la part de l'élite bilingue, bien que pour elle, le français constitue un privilège certain dont elle ne voudrait pas être dépossédé »
(Valdman, 1979 : 15).

Parallèlement à cette époque ayant été marquée par la mobilisation sociopolitique voire dans une certaine mesure « sociolinguistique », dans la mesure où les pratiques sociolinguistiques ont connu de grands changements dans la dynamique sociale et glottopolitique, le créole a été favorablement utilisé dans les médias, notamment les radios où les discours politiques prenaient toute la place dans l'actualité. Des bulletins d'informations et des éditions de nouvelles sont diffusés en créole ; ce qui était impossible avant. De même la

⁶² Haïti référence, « Constitution de la République d'Haïti » in http://www.haiti-reference.com/histoire/constitutions/const_1987.php.

religion a emboîté le pas. L'émergence des églises protestantes a joué un rôle important dans l'utilisation du créole dans l'espace religieux et à la radio. D'ailleurs, ces églises fonctionnaient, pour la plupart uniquement en créole. Ce choix linguistique a également favorisé la migration de nombreux catholiques et non-chrétiens vers ces institutions religieuses, car les fidèles comprenaient les activités auxquelles ils prenaient part. Pour redresser la barre, l'église catholique a dû abandonner rapidement le latin pour utiliser le créole et le français. De nos jours, de nombreux cultes catholiques sont réalisés intégralement en créole, ce qui était impossible avant les années 1980. Malgré la présence de dispositions législatives pour normaliser les pratiques sociolinguistiques en Haïti au plan glottopolitique, les deux langues co-officielles (créole et français) du pays sont souvent objet des discours discriminatoires dans un contexte qui porte encore l'empreinte d'une diglossie différente, sans doute, de celle des autres sociétés créoles. La tendance est que les positions restent une question d'idéologie. Il y a encore des militants qui adhèrent à une vision unilingue et conflictuelle, une lutte pour la substitution du créole au français. « *Ayiti se yon sèl peyi, se yon sèl lang ki pou pale* » : « Haïti est un seul pays, une seule langue doit être pratiquée »⁶³, telle a été la conclusion d'un militant intervenant au colloque sur la création de l'académie du créole haïtien. Cette déclaration montre qu'il existe apparemment une situation diglossique, situation de laquelle se dégage un sentiment extrémisme et d'idéologie de la part d'un groupe social en affirmant que le créole est la langue idéale dans les interactions verbales scolaires et extrascolaires. Cette position extrémiste risque de mettre les communautés dans une situation conflictuelle sans précédent. L'idée de cette position exagérée serait que le français serait responsable des échecs scolaires et universitaires et les problèmes d'insertion socioprofessionnelle. C'est le cas des problèmes de redoublement, des phénomènes de

⁶³ Traduction personnelle. J'ai recueilli ces propos lors de mon enquête de terrain en Haïti où j'ai été invité à un colloque sur la création de l'académie du créole haïtien (CH) à Port-au-Prince, le 29 octobre 2011 : Colloque international « L'Académie du créole haïtien : Enjeux, défis et perspectives ». Université d'Etat d'Haïti Port-au-Prince, 27-29 octobre 2011 (Haïti - Culture : « L'Académie du créole haïtien : Enjeux ...www.haitilibre.com/article-4094-haiti-culture-l-academie-du-creole-haiti. »).

« *surâgés* »⁶⁴, des abandons, etc ; ce qui engendrerait des problèmes d'insertion socioprofessionnelle et des inégalités sociales. Si le créole tient lieu de langue d'outil, ce n'est que dans des écoles dites « *borlettes* » où les enseignants ne sont pas obligés de dispenser leurs cours en français en raison de leur faible niveau de compétence de communication en français lié à leur formation au rabais voire dans certains cas, l'absence totale de formation. Cela dit, une voie – qui commence à être légitimée par les médias et les politiques au nom de la liberté de la parole dans l'exercice dit démocratique - est ouverte non au ressassement mais au mélange appelé « *créole francisé* »⁶⁵ qui permet aux enseignants de garder une représentation sociolinguistique d'eux mêmes. Toutefois, cela ne s'apparente qu'à une stratégie pour s'approprier une identité linguistique en construction dans les diverses interactions sociales dans l'espace public.

2.3 Langues et interactions dans l'espace institutionnel: une approche macrosociolinguistique

Communication institutionnelle et pratiques sociolinguistiques

Comment les institutions communiquent-elles avec le public ? Dans quel(s) objectif(s) ? Comment s'y produisent les interactions sociolinguistiques ? Face à ces quelques questions, ce chapitre se veut être un regard croisé sur les interactions sociolinguistiques dans les milieux institutionnels. Considérées comme des organes d'expression, ces institutions représentent le levier du développement des pratiques sociolinguistiques en Haïti. Comme dans tout travail de recherche, il faut délimiter le terrain. Aussi, de toute la presse haïtienne je considérerai la « radio » comme espace d'échanges largement sollicité par les acteurs et décideurs sociopolitiques. En Haïti, la radio a cela de particulier qu'elle a été le relais des échos des revendications sociopolitiques ayant abouti à la chute du régime des Duvalier en 1986. De là, elle a émergé avec la libération de la parole - comme manifestation de la

⁶⁴ Surâgés : (français haïtien) : expression généralement utilisée dans les discours éducatifs pour identifier une catégorie d'apprenants dépassant les tranches d'âges exigées pour être admis dans une salle de classes. Elle tient lieu de discrimination quand l'apprenant est ainsi désigné dans les interactions didactiques.

⁶⁵ Créole francisé : Expression utilisée par nos enquêtés en 2011-2012 pour parler du mélange créole-français.

démocratie populaire - en créole comme en français, y compris le « *créole francisé* » occupant aujourd'hui toute la place dans les interactions verbales en Haïti. Ce chapitre prend en compte aussi le tribunal qui est un espace de décisions et de règlements des interactions entre les sujets par des auxiliaires de la justice dans leurs actes de langage généralement en français. Avocats, juges et greffiers interagissent généralement en français alors que les prévenus et les témoins dans la plupart du temps ne peuvent expliquer les faits en français. Ces prévenus et témoins utilisent souvent le créole qui est simultanément traduit en français par le juge afin que le greffier puisse prendre note. Le créole n'a pas encore acquis sa légitimité dans ce cadre interactif dominé par le français. La situation sociolinguistique dans ce secteur semble être très complexe. Une intervention sociolinguistique en lien avec la sociodidactique (dans l'articulation du scolaire avec l'extrascolaire) nous paraît fondamentale pour arriver à saisir cette complexité dans une perspective plurilingue. La radio et le tribunal sont des espaces de reproduction des normes sociolinguistiques et scolaires. Cette reproduction existe grâce à un réseau de relations se créant entre la famille, l'école, le tribunal et la radio. Le dénominateur commun des normes sociolinguistiques reste l'école et l'université où le français est formellement appris. Ces deux dernières institutions représentent de grands enjeux sociopolitiques dans la mise en place d'un état de droit et la construction d'une citoyenneté haïtienne. Ainsi, des institutions telles la famille, la radio et le tribunal nous semblent des domaines privilégiés dans le cadre de notre intervention afin de mieux saisir le va-et-vient entre l'espace scolaire et l'espace extrascolaire dans la perspective de contextualisation et de transposition didactique dont il est question dans ce travail de recherche. Pour aborder les pratiques sociolinguistiques dans ces trois milieux, nous pouvons nous à la macro-sociolinguistique qui est, selon Calvet et Dumont (1999 : 77), composée de deux types de domaines : *le domaine public et prestigieux qui sont les journaux, l'école et tribunal, ... ; le domaine familial et privé qui regroupe la maison, la famille, le sport, etc.* Il est pour nous nécessaire dans le cadre de ce travail de prendre en compte à la fois les pratiques sociolinguistiques du domaine public et prestigieux - ici, représenté par la radio, l'école et le tribunal - et celles du domaine familial et privé duquel nous avons retenu la famille comme un foyer d'interactions d'une pratique diversitaire des langues en présence dans le pays. Elle apporte un éclairage sur les fonctions sociales attribuées aux langues haïtiennes dans ces deux catégories de domaines (public et prestigieux/familial et privé) de l'espace social. Ces trois aspects (famille, radio et tribunal) du terrain nous paraissent fondamentaux et pertinents dans

la mesure où ils représentent un véritable lieu d'interactions non seulement entre les locuteurs mais aussi entre les langues dans l'expression des besoins quotidiens divers. Pour aborder la situation sociolinguistique dans sa globalité au sein de ces trois milieux là, il faut élargir le cadre linguistique en prenant en compte l'anglais et l'espagnol qui sont présents particulièrement dans les familles et certaines stations de radio de la capitale. Toutefois, l'anglais s'impose, selon Ben-Rafael, E. et Ben-Rafael, M. (2013 :133), avec l'étiquette de *lingua franca*, *incontournable de la planète*. En effet, en Haïti, la langue anglaise est largement plus sollicitée que l'espagnol par des organismes privés et internationaux et des jeunes étudiants pendant les dix dernières années. Mais ils gagnent toutes les deux de plus en plus de terrain grâce à l'effet de la mondialisation et la ramification de la communauté diasporique qui exerce une très forte influence sociopolitique, économique et culturelle sur Haïti. C'est de cette influence là est née la dimension plurilingue et pluriculturelle qui nous intéresse particulièrement, ici, dans la communication institutionnelle des langues. Et la radio et le tribunal semblent s'imposer comme des paramètres fondamentaux dans la problématisation du contexte sociolinguistique et la sociodidactique haïtien.

2.3.1 Espace médiatique : la radio comme levier de la dynamique sociolinguistique

« Le discours de presse entretient un rapport particulier avec la norme, car il est lui-même instance de nominalisation de deux points de vue : il participe à la norme et la renforce par effet de répétition, il s'adresse à un certain lectorat qui attend de son journal un discours déjà normé... » (Turpin, 2013 : 110).

Cette citation semble trouver toute sa justification dans la presse haïtienne où évoluent les journaux *Le Nouvelliste* (116 ans) et *Le Matin* (112 ans), deux grands quotidiens édités en français depuis ils existent⁶⁶. Par leur couverture nationale, ils constituent un organe de diffusion de l'information mais aussi de la langue française. Ils participent, entre autres, au renforcement de la norme du français dans l'espace social. Toutefois, il est à remarquer la

⁶⁶ Quantité d'année indiquée par rapport à 2014.

présence de l'anglais au niveau de ce vaste lectorat francophone. Le journal *Le Nouvelliste* a dû créer une rubrique hebdomadaire en anglais « Lakay Weekly » ; ce qui sert d'indice existentiel d'une communauté anglophone locale (ouverte sur l'international par influence diasporique). Il existe aussi le journal officiel de la République d'Haïti « Le Moniteur » fondé en 1845. Ce journal officiel est édité exclusivement en français, mais certains textes comme les publications de lois sont publiés aussi en créole, selon l'obligation faite par la constitution du pays à cet effet. Ce journal remplace les différents journaux officiels ayant existé vers les années 1800. Tous ces journaux du pays assurent la présence d'une pratique de lecture et d'écriture d'un français hypernormé (très recherché) servant souvent de référence dans les interactions verbales⁶⁷ en milieu scolaire et extrascolaire depuis même deux siècles. Toutefois, à côté de ces organes de presse écrite en français, il existe un mensuel en créole appelé « Bon Nouvèl », mais limité dans son volume de publication. De tous les médias haïtiens, la radio a la capacité à toucher beaucoup plus d'habitants. En créole comme en français, l'information est diffusée sur tout le territoire et même au-delà des frontières géographiques grâce aux NTIC. La pratique radiophonique garde une représentation sociale sans précédent en se constituant en un espace de promotion sociale pour les intervenants. Une des raisons pour lesquelles, ces derniers recherchent souvent une forme de parler afin d'être valorisés dans leurs discours. Dans le cadre de ce travail de présentation et de description du contexte macro-sociolinguistique haïtienne – à travers, ici, la famille, la radio et le tribunal au plan de la communication institutionnelle, plusieurs langues trouvent une place dans la mise en mots du quotidien en fonction de l'âge, des besoins et activités socioprofessionnelles des interlocuteurs. Ainsi, nous avons été amenés à considérer la radio comme espace de diffusion franco-créolophone d'information, de formation à côté son rôle de divertissement. Elle représente un espace de contact, d'hybridation et de tension linguistique permanente. Qu'ils soient radios, télévisions ou journaux, ces médias taillent chacun une place de choix au cœur de la société haïtienne par leur capacité à produire des émissions et reportages variés et diversifiés avec pour la plupart une couverture internationale grâce aux NTIC. Dans leur fonction sociale, les médias apportent une énorme contribution sociopolitique à la République

⁶⁷ Comme ont indiqué les répondants de notre enquête de terrain en Haïti.

d'Haïti en dépit du manque de professionnalisme de certains d'entre eux. Cette contribution n'est pas que sociopolitique. Elle est aussi sociolinguistique voire socioculturelle, puisque, comme l'ont indiqué Calvet et Dumont (1999 :15), « *le sociolinguiste étudie les rapports entre la société et la structure, la fonction et l'évolution de la langue en collectant les données à analyser in vivo* ». En effet, les stations de radio haïtienne offrent aux chercheurs en sociolinguistique et sociodidactique un large panorama des pratiques des langues et des cultures qui méritent d'être exploité, notamment ici au profit du développement d'Haïti. Nos observations de ce terrain nous permettent d'avancer qu'il existerait un triplet représentant ainsi les pratiques dans le pays : **École – Société – Médias**. En d'autres termes, *la société génère les pratiques sociolangagières, l'école les filtre en fonction de ses normes et les médias les relayent*. La position de l'école est incontournable dans la mesure où elle le lieu de reproduction sociale de référence. En fonction de ses critères normatifs, elle sélectionne établit une forme de parler hypernormé ne favorisant pas forcément les interactions verbales en salle de classe. Car ni la langue première des apprenants ni leur parler ordinaire n'y sont pris en compte. Pourtant, à la radio, par exemple, toutes les formes de parlers se frottent, se mélangent et se distinguent en même temps. En effet, c'est à partir des médias que toutes les catégories sociales confondues interviennent et affichent certains comportements linguistiques qu'on pourrait observer. De ce point de vue, nous partons du schéma introductif⁶⁸ de notre recherche où nous proposons l'idée selon laquelle les pratiques sociolinguistiques forment un cycle dynamique tripolaire entre le *scolaire*, le *social* et le *professionnel*. Ce cycle crée à la fois un mouvement *interinstitutionnel et interlinguistique* dans l'espace social. Cela dit, les langues en présence mettent en relation les locuteurs et les institutions (scolaires, sociales et professionnelles) et à travers lesquelles elles accordent des statuts sociaux créant, ainsi, des catégorisations discriminatoires. Ce cycle dynamique rend les langues légitimes, majoritaires ou minoritaires mais aussi hybrides (le cas du « *créole francisé* ») en fonction des situations et la sphère d'interaction.

⁶⁸ Voir Introduction générale : Figure 0:1.

2.3.2 Situation sociolinguistique des tribunaux : normes et enjeux communicatifs

« *Le langage doit bénéficier au moins autant aux parleurs qu'à ceux qui les écoutent* »⁶⁹. Ces propos soulèvent un aspect fondamental de la problématisation de notre travail renvoyant au statut du sujet entendant dans les interactions verbales. Dans le cadre du déroulement d'un procès dans un tribunal, les parleurs sont les juges et les avocats faisant l'étalage de leur batterie de compétences de communication en français. Si dans les interactions verbales ordinaires, on peut admettre que le français est une discipline non professionnelle (désormais DNP), dans le milieu juridique, il n'en va pas ainsi. En effet, l'instrumentalisation du français pourrait conférer à l'avocat un pouvoir de domination sur son adversaire. La pratique du français pourrait aller jusqu'à se confondre avec la profession à cause des représentations sociales elle génère. D'ailleurs, c'est la version française de la constitution haïtienne qui est généralement utilisée dans les tribunaux, même si elle est disponible aussi en créole. Celui-ci est très peu utilisé même si les sujets entendants (prévenus et témoins) sont pour la plupart des créolophones relativement unilingues. Dans certains cas, ce sont les juges qui interprètent en français les propos de ces créolophones. Les notes et les rapports sont rédigés en français. Contrairement à la radio, nous sommes en présence d'une variété de français technolectal se basant sur les compétences linguistiques développées à l'école et l'université. Le tribunal reste l'un des rares espaces où le « *créole francisé* » n'est pas beaucoup utilisé. Dans les interactions juridiques, il y a d'un côté une mise à distance entre l'avocat et son client ; de l'autre, une mise à proximité entre cet avocat et le juge. Ce jeu de proximité et de distance qui est dû à l'utilisation de deux idiomes différents (créole-français) par les participants met en lumière des phénomènes de discriminations socio-langagières mais aussi les inégalités sociales qui atteignent les parents des apprenants, eux aussi victimes de ces inégalités sur les bancs de l'école. Il ne fait aucun doute que le tribunal comme domaine public et prestigieux est un espace important dans la consolidation de la

⁶⁹ DESSALLES, J-L, 2010, dans la préface de BICKERTON, D, 2010, *La langue d'Adan*, Dunod, 307 pages.

communication institutionnalisée du français en Haïti. Le rôle de cet espace juridique devient spécifique en ce sens qu'il reproduit une pratique hypernormée et même technolocale du français. « *La langue s'impose dès que la communication s'institutionnalise* » (Trimaille & Matthey, 2013 : 104). L'institutionnalisation de cette forme de communication est un embranchement du construit social haïtien par l'imaginaire collectif. Et le français est essentiellement cette langue portée par l'idéologie dominante imposée dès l'établissement d'Haïti comme nation libre et indépendante. D'ailleurs, l'acte de l'indépendance a été le premier document juridique rédigé et proclamé en français. L'existence de l'institution juridique a été à la base la constitutionnalisation de la pratique juridique du français dans le pays depuis l'indépendance du pays. Dans la conception problématique des interactions verbales en Haïti s'articulant autour des pôles **Scolaire – Social – Professionnel**, le tribunal représente un « *poto mitan* » (pilier) du monde professionnel dans la mesure où il garde une pratique du français de référence pour la société haïtienne. Le français est aussi présent dans leurs documents de travail et les registres administratifs. La constitution est disponible dans les deux langues officielles du pays, mais elle est généralement utilisée en français dans les procédures juridiques. Cette constitution exige formellement que les tribunaux usent les deux langues du pays. C'est le cas de l'Article 24.3: a) faisant obligation d'utiliser les deux langues officielles dans le processus d'émission d'un mandat : « Qu'il exprime formellement en créole et en français le ou les motifs de l'arrestation ou de la détention et la disposition de loi qui punit le fait imputé; ... ». Cela dit, l'usage de la langue d'interactions devrait être tributaire du niveau des sujets interpellés et non selon les traditions et pratiques juridiques. Dans une perspective sociolinguistique du plurilinguisme la langue devrait être au service des usagers en fonction de leurs besoins communicatifs. De ce point de vue, il nous paraît important d'allier ce contexte des pratiques jurilinguistiques aux pratiques scolaires afin de mieux cerner la problématique des interactions verbales créant des espaces de tensions et de discriminations sociolinguistiques. Les données empiriques nous permettront à la lumière d'un appareillage théorique et méthodologie de rendre utile ce contexte décrit dans la construction d'un modèle d'enseignement-apprentissage tenant compte des besoins des interactants.

2.4 . Mobilités interne et externe : langues, cultures et économie en contact

« La notion de « culture d'origine » est contestable parce qu'elle participe d'une conception erronée de ce qu'est une culture particulière. La culture n'est pas un bagage qu'on pourrait transporter avec soi quand on se déplace. On ne transporte pas une culture comme on transporte une valise. Ce qui se déplace en réalité ce sont les individus ; et ces individus, du fait même de leur migration, sont amenés à s'adapter et à évoluer. Ils vont rencontrer d'autres individus appartenant à des cultures différentes. Et de ces contacts entre individus de cultures différentes vont amener de nouvelles élaborations culturelles ». (Cuche, 2001 : 106).

Nous introduisons ce chapitre portant sur la mobilité sociolinguistique et les classes sociales en Haïti avec cette réflexion de Denys CUCHE qui nous apporte déjà un éclairage sur la notion de culture en lien avec la mobilité qui nous intéresse particulièrement ici comme fil conducteur de ce chapitre. En effet, le phénomène de mobilité est un élément fondamental dans la construction du sens des données recueillies du terrain. Ce phénomène est concerné par notre problématique dans la mesure où il est un facteur inhérent à la compréhension de la dynamique des classes sociales qui position et repositionne les sujets parlants et leur confère un statut privilégié ou non, dans les situations d'interactions verbales. Cette position apparemment instable des sujets parlants nous fait penser à Dominique Mellié (1994 : 17) qui, dans ses travaux d'« enquêtes sur la mobilité sociale », indique que « *la mobilité rend la structure sociale élastique* ». Cela dit, la pluralité linguistique ne peut pas être questionnée que sur la base de contact des langues. Il nous faut aussi questionner le déplacement des individus dans ce cadre interactif construit de différentes variétés de créole et de français et de mélanges de langues allant au-delà des frontières géolinguistiques du pays. Car Mellié (1994 : 17) plus loin explique que les *influences directes et indirectes* de la mobilité sur *tous les aspects de l'organisation sociale sont complexes et puissantes*. Ainsi, la culture et la langue nous semblent deux dimensions majeures corollaires de cette mobilité aux coordonnées temporelles et spatiales diverses dans la mesure où elles dépassent les limites géographiques. Cette mobilité n'est pas uniquement sociolinguistique; elle est aussi socioéconomique et

socioéducative, et pourrait faire partie de la problématisation glottopolitique de notre travail de recherche. Grâce à la sociolinguistique variationniste⁷⁰, la stratification sociale peut être décrite par l'expression de la variation sociolinguistique. Entre autres, l'hétérogénéité sociale caractérisée par la mobilité produit, en même temps, une diversité du langage ; ce qui donne lieu à une « *variation stylistique qui apparaît lors des changements de registres du discours (du formel au familier) par le locuteur* » (Ducrot, 1995 : 121). Le déplacement des individus témoigne de la dynamique des langues dans la société haïtienne. L'on comprend que le créole et le français et même le « créole francisé » servent de véritables marqueurs d'identité. C'est pourquoi, par ailleurs, en questionnant les normes endogènes et le plurilinguisme dans l'espace créolo-francophone, Bavoux, Prudent et Wharton (2008 :114) ont fait une mise en relation conséquente entre langues (créole-français), identités et sujets parlants en affirmant que « *si les langues créoles sont d'indiscutables marqueurs d'identité par la clôture qu'elles assurent sur les membres de la communauté, la pratique du français est aussi un élément qui permet de marquer une personnalité* ». Sauf que, sans toutefois nier l'influence du « créole francisé », ces marqueurs ne sont pas vraiment dominants partout en raison de leur mobilité due à des paramètres tels l'espace de domination et/ou d'hégémonie (qui n'est pas que sociolinguistique mais aussi économique et culturelle), les représentations sociolinguistiques, l'idéologie, etc.

Ce chapitre vise à questionner la dimension socio-historique de la construction des valeurs sociales et le fondement de la pluralité linguistique et culturelle en lien avec la mobilité, comme c'est le cas « *en sciences sociales où les réalités observées sont appréhendées sous l'angle socio-historique* » (Corcuff, 2010 : 209). Celui-ci mettra en lumière de manière synchronique la dynamique d'une société héritière de deux principales langues résultant de la situation coloniale de laquelle les classes sociales puisent leur origine. La prise en compte de la dimension sociohistorique dans les chapitres 1 et 2 ont été d'une contribution particulière à la mise en place du contexte glottopolitique des rapports entre les

⁷⁰ La sociolinguistique variationniste prend en compte trois variations : sociale (expression par la stratification sociale d'une variable linguistique), stylistique (relative aux changements de registres de discours) et inhérente (irréductible à la variation sociale et stylistique et déductible de l'hétérogénéité interne au système, p. 121, DUCROT, O., et SCHAEFFER, J-M, 1995, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil.

langues et la culture, l'éducation et l'identité dans la construction de l'être Haïtien, y compris à notre compréhension personnelle de chercheur dans le cadre de notre intervention sociolinguistique et sociodidactique. Car, au plan socioconstructiviste, les différentes mutations sociales résultent de l'action projetée à partir des rapports de force, de pouvoir et de domination, si on s'accorde à une vision marxiste de la réalité. Ainsi, les pratiques sociolinguistiques se révèlent un véritable thermomètre pour mesurer les tensions sociales entre les sujets parlants dans le cadre interactif, en ce sens que la mise en mots des pratiques sociales traduit les comportements sociaux de ces sujets ; ce qui nous fait, d'ailleurs, penser à Bourdieu (1986 : 64) quand il explique que « *l'action dépend en grande partie des mots avec lesquels on la parle* ». En Haïti, l'action des sujets parlants est fonction des configurations à la fois micro et macro-sociolinguistiques de l'espace. Cela dit, nous nous intéressons, ici, à un panorama catégoriel de l'espace social et discursif dans sa construction et son évolution relativement aux différentes dimensions de la mobilité (interne-externe) avec pour corollaires, la diaspora haïtienne et les médias; ce qui nous permettra d'avoir une réflexion constitutive des rapports entre les langues - comme étant *construit* socio-historique (Simonin et Wharton, 2013 : 15) - et leurs différents contextes d'usage en Haïti et les enjeux que sous-tendent de tels rapports au plan socioéconomiques culturel, éducatif, etc.

2.4.1 Organisation de l'espace social haïtien

L'approche socio-historique qui doit nous permettre de nous rendre compte de la dynamique de la société haïtienne est construite à partir des fondements anthropo-sociolinguistiques révélateurs des phénomènes sociaux dans leurs interactions avec les langues en présence. Une simple observation des phénomènes de créolisation et de francisation au plan lexical pourrait nous permettre de comprendre les jeux et enjeux interactifs entre le social et le sociolangagier, y compris les attitudes liées aux contacts et interactions entre les langues mais aussi entre les sujets parlants. Ces différents phénomènes manifestes et observables dans les pratiques sociolinguistiques - ouvrant la voie à la production du sens - ne peut qu'accroître la réflexion scientifique et épistémologique de la recherche et apporter une pierre angulaire à la reconstruction d'Haïti, à sa situation glottopolitique en particulier dans le cadre de notre intervention sociolinguistique et sociodidactique. Par récapitulation, on pourrait dire que - bien avant l'établissement plus ou

moins légitime des classes sociales en termes de catégorisation- l'île d'Haïti, à son époque coloniale, a connu la présence des groupes socioculturels différents : Français, Espagnols et Africains (longtemps avant l'arrivée des Etats-uniens en 1915). Mais c'est avec la colonisation française que l'ordre social allait être établi par une configuration de : Blancs, Affranchis et Esclaves, comme c'était le cas également de quelques pays caribéens devenus DOM⁷¹ de la France. Cette configuration pouvait se présenter aussi de cette manière : Blancs, Affranchis, Créoles⁷² et Esclaves. Cette approche classificatoire était basée sur le statut de rapport de force et de domination qui devait être attribué à un individu dans la colonie, selon l'ordre social établi par la Métropole. Edouard Glissant⁷³ a décrit ce cadre interactif où l'hégémonie socioculturelle et linguistique était à son comble ainsi : « *L'habitation à son début est un lieu d'exils culturels. Les planteurs ne sont que des Européens en exil, et, longtemps, même lorsqu'ils ne le seront plus, ils vont vivre comme tels. Pour eux toute culture sera métropolitaine, donc toute littérature. Esclaves, des Africains déportés : «les migrants nus»* ». Ce lieu d'exils culturels était en même temps un lieu d'identité socioculturelle marqué par des luttes de classes mettant radicalement une opposition asymétrique entre Européens et Africains en passant par les Affranchis. D'où la configuration de l'espace social en classe des Blancs, des Affranchis et des Esclaves, lesquelles classes ne sont qu'une transposition de l'époque coloniale adaptée à la situation actuelle du pays. Et Valdman (1979 : 175) a considéré la situation diglossique qu'a connu le pays vers les années 1970 comme un corollaire de cette époque coloniale : « *la situation linguistique que l'on retrouve actuellement dans les divers territoires créolophones a ses racines dans celle qui existait lors de la période coloniale (fin du 17^{ème} et 18^{ème} siècle)* ».

Nous utilisons « classes sociales » non pas au sens de l'ignorance d'une logique réelle de la dynamique sociale, comme Chauvine et Chevallier (2010 : 63) pourraient nous le faire comprendre en ajoutant que l'espace social n'a pas de réalité en elle, qu'il est un espace de

⁷¹ Département d'Outre Mer.

⁷² Au sens de tout ce qui est né dans la colonie, notamment les enfants d'un maître avec une esclave (Fattier, 2006 : 160 ; Valdman, 1978).

⁷³ Cité par Chamoiseau et Confiant (1991 : 37).

distribution, c'est-à-dire un vaste ensemble de positions hiérarchisées au travers de plusieurs dimensions ; chaque position se caractérisant par, c'est-à-dire n'existant qu'en fonction des relations qu'elle entretient avec les autres positions qui sont apparentées. Et l'Esclave d'une manière générale (à côté de l'esclave domestique qui était dispensé de certains travaux), à l'époque coloniale se retrouvaient au pied de la hiérarchie sociale contrairement aux Affranchis qui jouissaient de la liberté après un certain temps de service. Cette distribution a fait que celui qui se trouvait au plus bas de l'échelle sociale n'avait pas droit de cité. Cette réflexion va dans la même lignée de Bourdieu⁷⁴ qui définit l'espace social comme « *l'exclusion mutuelle, ou la distinction, des positions qui le constituent, c'est-à-dire comme structure de juxtaposition de positions sociales elles-mêmes définies [...] comme les positions dans la structure de différentes espèces de capital* ». Etant dans le cadre d'une dimension problématique de la sociolinguistique, s'il existe un continuum montrant le lien entre les différentes variétés des langues créoles et du français, parlant des faits linguistiques (du contact et des interactions créole-français), on pourra tout aussi bien parler de continuum quant à la composition actuelle du tissu social du pays issu d'un système colonial ayant laissé comme héritage des parlers et des langues à travers une idéologie dominée par l'élite haïtienne. Le rapport de domination sociolinguistique, culturelle et économique continue d'exister à travers différentes générations du pays du système colonial à celui de la démocratie en passant par les différentes périodes de bouleversements sociopolitiques et économiques marqués par la dictature.

Le tableau suivant présente les périodes où le pays a connu de grandes crises sociopolitiques et économiques. Nous avons pensé à retenir aussi le séisme du 12 janvier 2010 comme l'une des catastrophes naturelles majeures ayant tué plus de deux cent trente mille personnes. Nous avons omis des périodes comme 1804, 1915-1945, etc. parce que, d'une part, nous les avons tant déjà évoquées et, d'autre part, nous voulons surtout nous concentrer sur

⁷⁴ Cité dans CHAUVIRE, C. et CHEVALIER, S., 2010, Dictionnaire Bourdieu, Ellipses, p. 64.

les faits saillants de ces dernières périodes desquels proviennent les nouvelles variations sur le terrain. Au plan socio-historique, les phénomènes sociolinguistiques et éducatifs se trouvent modifiés sous l'influence des mouvements divers et variés que génèrent ces périodes. Chaque date captive le quotidien des sujets pendant un certain temps ; ce qui favorise la mise en mots des actes des acteurs sociopolitiques et économiques dans l'espace social. Cette mise en mots trouve une place de choix dans la sociolinguistique urbaine, la sociolinguistique interactionnelle et variationnelle, puisque Port-au-Prince comme *espace urbanisé*⁷⁵ – *épicentre*⁷⁶ des pratiques sociolinguistiques - est le carrefour d'une grande distribution de mobilités sociolinguistique et éducative.

⁷⁵ Cet espace a plus de deux siècles et demi d'existence (13 juin 1749). Ce concept travaillé par Thierry Bulot semble nous permettre de mieux le comprendre. En effet, relativement au contexte haïtien, nous tenons à reprendre de manière laconique la définition de l'auteur : « Il (espace urbanisé) est lié non seulement nécessairement à la perception sociale de l'espace communautaire mais plus encore à la représentation dominante, et aux discours relevant, d'un modèle culturel urbain exacerbant, ... » : BULOT, T., 2002, « *La double articulation de la spatialité urbaine : « espaces urbanisés » et « lieux de ville » en sociolinguistique* » in Marges linguistiques, Marges linguistiques - Numéro 3, Mai 2002, <http://www.marges-linguistiques.com> - M.L.M.S. éditeur - 13250 Saint-Chamas.

⁷⁶ J'utilise le mot *épicentre* (développé en Partie II) pour décrire cette pratique intense (et/ou tendue) de toutes les langues en fonction du degré de représentations et des fonctions sociales de chacune.

☑ **Grandes périodes de troubles en Haïti (1986-2010)**

Dates	Evénements
1986	« Déchoukage ⁷⁷ » du régime des Duvalier
1991	Coup d'État contre Jean Bertrand Aristide
1994	Retour de Jean Bertrand Aristide au pouvoir (lors de son 1 ^{er} mandat)
2004	Départ de Jean Bertrand Aristide au pouvoir (lors de l'exercice de son 2 ^{ème} mandat)
2010	Tremblement de terre

Tableau 3 : Grandes périodes de troubles en Haïti (1986 - 2010).

Ces dates parmi tant d'autres pourraient nous porter à réfléchir en profondeur sur la construction socio-historique et politique de la République d'Haïti. En effet, même après la révolution ayant abouti au changement de cette situation (d'esclavage à liberté ou de dépendance à indépendance), l'île n'a connu qu'une transposition sociopolitique par sa prise en charge par certains Noirs et Mulâtres. Entre autres, une élite investie d'un pouvoir héroïque et symbolique allait prendre en main le destin des Nouveaux Libres. D'où un modèle de gestion de la cité basé sur un nouveau contrat : les Nouveaux Libres devaient travailler la terre pour assurer la survie de la république par la production nationale de vivres, coton, cacao, café, etc. Des spéculateurs achetaient ces produits aux cultivateurs pour l'exportation dont une partie des revenus devait être partagée avec l'élite dirigeante. Cela dit, d'un côté, ces Nouveaux libres travaillaient pour la soi-disant survie du pays dont presque toutes les ressources ont été détruites par le feu lors de la révolte contre l'esclavage et, de l'autre, les

⁷⁷ « Déchoukage » du français haïtien : action de déchouquer, de déraciner. Soulèvement généralement populaire consistant à chasser un gouvernement ou régime de manière radicale.

détenteurs des richesses, par le biais des spéculateurs, les exploitent. Le travail de ces anciens esclaves était considéré comme une redevance à la conquête de leur liberté. Ces Nouveaux libres avaient éprouvé le besoin de se construire au plan socioculturel et éducatif afin de s'intégrer dans la vie sociale, mais leur attelage au travail de la terre en milieu rural et leur faible niveau du français pour ne pas dire méconnaissance font qu'ils restaient en marge de cette nouvelle société où les richesses sont administrées par l'élite politique et militaire. Delisle (2003 :13) explique qu'« *Haïti se présente dans les années 1830 comme un pays à dominante rurale, dirigé par un petit groupe d'officiers et de politiciens* ». Cela dit, cette dichotomie sur les pratiques sociolinguistiques discriminatoires créant l'opposition entre le social et les langues, y compris les parlers ne date pas d'hier, puisqu'elle fait partie de l'idéologie fondatrice du pays.

La langue représente un facteur puissant dans l'identification des classes sociales en Haïti. Le pays d'une manière générale est divisé sous l'influence des formes de différenciation sociale (inégalités de statut, de position, de pouvoir, de richesse, d'éducation, de culture) exprimées par le langage utilisé par les individus dans le cadre interactif. L'imaginaire collectif - exprimé beaucoup plus en créole, la langue première de près de 80% des interactants et établi par l'idéologie dominante - scinde l'espace social en deux grandes parties : « Andey [dej] » : « En dehors » (ou « peyi andeyò » : pays en dehors ») et « P topre ns [p topɾ s] » : « Port-au Prince » (ou encore « Lavil » : En ville). En créole, dans les échanges, un Haïtien peut lancer : « Mwen⁷⁸ pral andeyò » (Je vais à la campagne) ou, entres autres, « Mwen se moun andeyò » (Je suis un campagnard-e). « Pays en dehors » vient du créole « peyi andeyò » et correspond au genre par « moun⁷⁹ andeyò » (gens du dehors, plus précisément les gens de la campagne) et ne signifie pas qu'une catégorie de la population haïtienne vivant à la campagne, mais cette expression sert d'indice discriminatoire dans le processus de d'identification sociolinguistique urbaine où cette catégorie dans le quotidien renvoie également à un habitant peu ou pas cultivé. Cette mise en discours de ce quotidien dans le cadre interactif est porteuse des marques discriminatoires et, donc, considérée comme

⁷⁸ Mwen [mɛ̃].

⁷⁹ Moun [mun].

la catégorie des gens incultes à l'opposé de « Pòtoprens » : « Port-au-Prince » perçue comme le bastion des gens cultivés et formés.

Mais la problématisation du processus de catégorisation pourrait s'étendre au de-là des frontières quand on considère le poids de la diaspora dans l'économie haïtienne. Ainsi, à l'aide de nos observations, nous pourrions établir : « moun andedan peyi a » : « les Haïtiens sur place » à l'opposé de « moun andeyò peyi a » : « les Haïtiens à l'extérieur du pays » ou encore « moun lòt bò dlo ». Toutefois, les différentes catégories ne sont pas innocentes dans leurs utilisations dans les situations d'interactions verbales. Elles existent pour identifier et mettre les interlocuteurs dans des cases en fonction de leurs origines socioéconomiques. Dans les situations d'interactions verbales, l'appellation « paysan » est généralement utilisée pour stigmatiser son interlocuteur même si l'Etat haïtien⁸⁰ dans le choix de ces catégorisations « paysan » / « Citadin » n'avait, peut-être, pas nécessairement l'intention de provoquer la stigmatisation. Cette dichotomie « Paysan » / « Citadin » permettant l'indentification géographique et la gestion des taux de natalité dans le pays a établi une polarisation socioéconomique et aussi linguistique et est susceptible de créer des situations de tensions dans l'espace social. Bastien (1985 : 24), par opposition aux individus de la Capitale (Port-au-Prince) identifiés officiellement comme des « Citadins », a tenté de clarifier la situation sociale de cette catégorie ainsi : « le paysan haïtien, en effet, n'est pas un simple objet de curiosité dont la façon de vivre intrigue l'homme des villes et dont, par ex., on pourrait étudier le comportement amoureux avec, au coin des lèvres, un sourire de condescendance. *Non, le paysan est un être humain, comme nous-mêmes*, et s'il n'est pas parfait, il n'en mérite pas moins tout notre respect. *Quant au paysan haïtien, il possède les mêmes vertus comme les paysans de toutes les latitudes* ». Cette catégorisation « paysan » est vue de façon négative, d'une part, par le manque criant d'infrastructures dans les villes de province et, d'autre part, la perception de ce manque fait croire que le paysan serait non cultivé. Cette appellation qui est aussi une forme de discours sur l'espace - les villes de province - fait apparaître une forme de discrimination qui se trouve aussi au plan langagier, puisque en milieu rural, c'est le créole

⁸⁰ Dans un document officiel comme l'acte de naissance - communément appelé dans les discours populaires « batistaire » - jusqu'à 1990, il était noté « Citadin-ne » pour tout individu né à Port-au-Prince et, « Paysan-ne » pour celui qui est né en province.

qui est majoritairement utilisé. Le français y est pratiqué à l'école et dans les médias. Delisle (2003 : 37) va de même sens en affirmant que « *si les élites maîtrisent le français, la masse des paysans ne comprend souvent que le créole, langue élaborée au temps de l'esclavage* ». Puisque les faits linguistiques sont aussi les faits sociaux, cette dichotomie sociale est aussi présente au plan langagier, éducatif voire économique. Elle porte la marque de la discrimination et établit une asymétrie au niveau des résultats scolaires, universitaires et socioprofessionnels. En plus de cela, Bastien (1985 :24) explique qu'*un certain nombre d'écrivains ont voulu présenter le paysan haïtien comme un être déséquilibré, prisonnier de ses instincts, eux-mêmes exaltés par le climat tropical*. Cela sous-entendrait que le « Citadin » serait l'être cultivé, équilibré, puisqu'il est exposé aux médias et bénéficiaires des infrastructures de la Capitale.

2.4.2 Langues, catégorisation et situation : description diachronique

LANGUES⁸¹ SITUATIONS	FRANÇAIS	CREOLE
	Français Affranchis	Esclaves Affranchis
INDEPENDANCE	Affranchis Hommes de couleur	Anciens esclaves
LANGUES CATEGORISATION	FRANÇAIS	CREOLE
	Affranchis Hommes de couleur	
		Anciens esclaves Affranchis Hommes de couleur

Tableau 4 : Langues, catégorisation et situation

Dans cette construction de catégorisations, l'une des causes de la proclamation de la constitution du 29 mars 1987 consiste à «*fortifier l'unité nationale, en éliminant toutes discriminations entre les populations des villes et des campagnes, par l'acceptation de la communauté de langues et de culture et par la reconnaissance du droit au progrès, à l'information, à l'éducation, à la santé, au travail et au loisir pour tous les citoyens* »⁸². Cette constitution prend en compte le phénomène de discrimination et de catégorisation qui ne fait

⁸¹ Ici, nous considérons le français et le créole comme des pratiques effectives en termes de langue dominante, chacune, en fonction de la sphère d'interactions verbales.

⁸² Préambule de la constitution haïtienne de 1987.

qu'établir la disparité entre les populations urbaine et rurale. Car les deux langues créole et français sont loin d'être sur les mêmes pieds d'égalité au sens des pratiques et des représentations sociolinguistiques tant du point de vue formel qu'informel. De plus, les catégories « *Capitale- Province* » ou « *Ville- Campagne* » ne sont pas seulement imaginaires. Elles sont aussi officielles dans la mesure où un document officiel comme l'acte de naissance le mentionne, selon que l'individu est né dans la Capitale ou dans une ville de province; ce qui n'est pas sans conséquence sur les représentations sociales et pratiques sociolinguistiques et didactiques.

« L'histoire politique chaotique de la république d'Haïti, ses coups d'état multiples baptisés du nom de révolutions « qui nous arrivaient comme des caravanes en folie », son peuple divisé en deux classes qui s'ignorent : la « République de Port-au-Prince », c'est-à-dire la bourgeoisie, l'armée et la classe moyenne urbaine, et le « Pays en dehors », autrement dit les paysans majoritaires, division qui se complique aujourd'hui du fait de la croissance fulgurante et incontrôlée de la masse des miséreux des bidonvilles »
(Blancpain, 2003 : 15).

Deux remarques sont à prendre compte dans la présentation de Blancpain. Vu le démantèlement de l'armée d'Haïti en juin 1996 à la suite du retour de l'ancien président Jean Bertrand Aristide au pouvoir, il n'existe plus l'armée dans la configuration du contenu de l'espace social. Celui-ci comprend une classe prolétarienne dans la mesure où une catégorie de la population haïtienne fréquente les industries de sous-traitance et pratiquent une activité rien que pour assurer sa subsistance. L'espace social pourrait ainsi être représenté de la manière suivante :

Modification de la division du peuple haïtien ⁸³	
Classes sociales	Configuration
« République de Port-au-Prince »	Bourgeoisie Classe moyenne urbaine <i>Armée d'Haïti</i> ⁸⁴ Classe prolétarienne (+)
« Pays en dehors »	Paysans majoritaires

Tableau 5 : Modification de la division du peuple haïtien.

Cette dichotomie traduite en « République de Port-au-Prince » et « Pays en dehors » existe depuis très longtemps. Certains vont même jusqu'à parler d'une dominance rurale du pays vers les années 1830. Delisle (2003 : 13) explique qu'Haïti se présente dans les années 1830 comme un pays à dominante rurale, dirigé par un petit groupe d'officiers et de politiciens. Véronique et Brasseurs (2007 : 15) ont confirmé cette dominance rurale en estimant que les paysans représentent 52% de la population haïtienne. Mais aujourd'hui, avec l'exode rural, les chômeurs et les bacheliers sont obligés de laisser leur ville natale à la recherche d'un meilleur cadre de vie. « *On assiste au cours de ces vingt dernières années à des mouvements migratoires importants des habitants du milieu rural vers les grandes villes, notamment vers les chefs-lieux de départements et vers la région métropolitaine* » (François, 2010 : 228). La division de l'espace social dans sa configuration est mise en mots dans les pratiques sociolinguistiques par différentes expressions créoles inventées à partir du quotidien des interlocuteurs dans les situations d'interactions verbales. Ces mêmes expressions sont aussi utilisées en français, selon le cadre communicationnel. Ainsi, ceci tient lieu d'un espace d'expression et de libération de la parole nous permettant de proposer un tableau d'inventaire

⁸³ Dans le cadre de notre travail de recherche, nous estimons important de modifier cette présentation de Blancpain (2003 :15) et au statu quo.

⁸⁴ Les Forces Armées d'Haïti (FAD'H) ont été démantelées en juin 1996 à la suite du retour en 1994 de l'ancien président Jean Bertrand Aristide au pouvoir, victime d'un coup d'état de ces dernières le 30 septembre 1991. Son retour au pouvoir en 1994 a renforcé la pratique de l'anglais et de son apprentissage auprès des jeunes et des professionnels haïtiens.

non exhaustif de certaines ressources linguistiques mis en mots. Enfin, la pertinence de ces catégorisations dans la mise en mots dans le processus d'identification sociolinguistique et de construction identitaire dépasse les frontières linguistiques et géographiques. Aussi, du créole au français, ces catégorisations révèlent une relation à la fois asymétrique et oppositionnelle des sujets parlants et acteurs de l'organisation socio-spatiale.

2.4.3 Genres, mobilités et catégorisations : espace en tensions

Catégorisations et discriminations sociolangagières de l'espace social		
Mise en tension	Espaces	Genres
Riche Vs Pauvre	Lamas ↔ Lelit La masse ↔ L'élite	Moun nan lamas ↔ Moun nan lelit Moun anwo ↔ Moun anba Les gens d'en haut ↔ Les gens d'en bas
Urbain Vs Rural	Pwovens ↔ Pòtoprens Provence ↔ Port-au-Prince (Capitale)	Moun nan mòn ↔ Moun lavil Paysan ↔ Citadin
	Andeyò ↔ Pòtoprens (Lavil) Province ↔ Port-au-Prince	Nèg / moun andeyò ↔ Nèg / moun lavil (Nègre en dehors ↔ Nègre de la ville) ⁸⁵
	Nan mòn ↔ Lavil	Moun nan mòn ↔ Moun lavil (Gens de la montagne ↔ Gens de la ville)
	« République de Port-au-Prince » ↔ « Pays en dehors » ⁸⁶ Pays en dehors ↔ Pays en dedans	Pòtoprensyen ↔ Abitan Port-au-Prioncien-ne ↔ Habitants ⁸⁷
Haïti Vs Diaspora	Andeyò peyi a ↔ Andedan peyi a En dehors du pays ↔ Au dedans du pays	Ayisyen deyò peyi a ↔ Ayisyen anndan peyi a Haïtien du dehors ↔ Haïtien du dedans
	Ayiti ↔ Djaspora Haïti ↔ Diaspora	Ayisyen natif-natal ⁸⁸ ↔ Ayisyen nan djaspora Haïtien natif-natal ↔ Haïtien de la diaspora

Tableau 6 : Genres, mobilités et catégorisations

⁸⁵ « Nègre en dehors », dépendamment situations d'interactions verbales, peut avoir un sens péjoratif ou mélioratif. De toute façon, c'est ce qui lui rend le caractère discriminatoire dans l'espace et le genre.

⁸⁶ BLANCPAIN (2003 : 13).

⁸⁷ Qui désigne les paysans en créole mais aussi en français de nos jours (Antoine, 1992 : 131).

⁸⁸ Valdman (1978 : 286) parlant de créole « natif natal » pour signifier la variété de créole pratique en milieu rural. Cependant, par extension dans les interactions verbales populaires, « Natif natal » peut signifier aussi tout ce qui est propre ou encore inhérent à Haïti par rapport aux pays étrangers. Exemple : Haïtien natif natal.

Pourtant, nous constatons que les expressions comme « campagnards » et « villageois » sont peu usitées dans les discours des locuteurs apprenants et/ou acteurs. Ils ont tendance à transférer leur parler créole en français ; ce qui n'est pas valable pour l'identification ou la situation de l'espace de résidence, y compris l'identité sociale individuelle ou collective. En effet, les interactants utilisent souvent des termes comme : « Habitants » pour « Campagnards », « nèg andeyò » : « gens de la campagne »⁸⁹ pour « Campagnard ». On retrouve à la place de « Village » en référence à « Villageois », le mot « Bouk » (Bourg) dans les campagnes. « Habitants » et « Nèg andeyò » sont doublement chargés d'éléments discriminatoires face à un mulâtre de la classe bourgeoise en ce sens que ces deux expressions renvoient à la fois à quelqu'un de la campagne et qui est noir. Cependant, « Nègre »⁹⁰ n'est pas péjoratif à moins qu'il ne soit précédé d'un qualificatif péjoratif comme « sal » (sale). C'est le cas du créole haïtien : « nèg sal » (nègre sale). Ici, il est à constater que les Haïtiens dans leurs parlers développent une compétence de créativité mettant en tensions les interlocuteurs dans l'espace public par la mise en mots des éléments d'identification sociolinguistiques et spatiaux. Cet espace sert de repère géographique et identitaire mais aussi peut se faire instrumentaliser par les différentes couches sociales du pays pour catégoriser, inclure ou exclure en fonction des intentions de communication. Dans ce rapport de proximité et de distance entre les langues et les interlocuteurs, le continuum se révèle un élément fondamental permettant la dynamique interactionnelle du créole au français et aussi celle du français haïtien au « créole francisé » qualifié par Valdman (1978 : 286) de « variété francisée ». De ce point de vue dynamique, ce continuum fait que la mise en mots du quotidien en créole prend place de plus en plus en français au besoin des situations d'interactions verbales. Deux possibilités se présentent : la mise en mots pourrait prendre la forme du « créole francisé ». Dans ce cas, le discours serait exclusivement à l'oral. Elle pourrait également se réaliser en français. Cette possibilité se manifesterait en toute la dimension de l'énonciation (oral, écrit, ...). C'est le cas des discours officiels, des romans, récits des élèves à l'école. Il existe aussi un réinvestissement du français qui se fait en créole.

⁸⁹ De manière littérale : « nègre de la campagne ».

⁹⁰ Nègre veut dire « homme » (Antoine, 1992 : 131).

En effet, l'identification sociolinguistique de la toponymie montre que presque tous les espaces publics (départements, communes, quartiers, rues, ...) étaient en français jusqu'à 1987 où des lieux pouvaient porter un nom en créole officiellement. Nous présentons le tableau suivant dans lequel quelques indices de cette identification sociolinguistique de la toponymie haïtienne.

2.4.3.1 Toponymie haïtienne : quelques indices d'identification sociolinguistique spatiale (Département, habitants et communes)

DEPARTEMENT	HABITANT	COMMUNE	HABITANT
Département de l'Ouest (Port-au-Prince) (Pòtoprens)	Port-au-Princien- ne (<i>Pòtoprensyen</i>) ⁹¹	Pétion-Ville Petyonvil	Pétion-villois
		Carrefour Kafou	Carrefourais
		Kenscoff Kenskòf	Kenscovites
Département du Sud (Cayes) (Okay)	Cayen-ne (<i>Kayen</i>)	Camp-Périn Kanperen	Campérinois
		Port-à-Piment Pòtapiman	Portapimentais
		Saint Louis du Sud Sen Lwi di sid	Saint Louisiens

Tableau 7 : Toponymie haïtienne : départements, communes et habitants.

⁹¹ Nous n'insistons pas, ici, sur les noms des habitants de l'espace en créole, puisque ce sont les scolarisés qui essayent de les traduire du français au en créole. Mais aucun document ne les a explicitement notés. Généralement, dans le discours populaire on dit : « Mwen se moun Okay » (Je suis des Cayes) au lieu de « Mwen se Kayen » (Je suis Cayen).

Chapitre 3

Sociolinguistique haïtienne, une approche diachronique du plurilinguisme

« Le français a été, à travers l'expansion coloniale, transplanté dans différents points du monde. Cette expansion politico-linguistique a donné lieu à de nombreuses situations de contact et de variations (effectives et potentielles) »
(Gadet, Ludwig et Pfänder, 2009 : 146).

A partir de cette expansion politico-linguistique, l'espace social colonial a favorisé l'émergence de la langue créole issue des situations socioculturelles et de contacts du français avec des langues africaines. Des décisions politiques ont établi des normes sociolinguistiques dans les interactions dans la mesure où le français était la seule langue légitime de l'espace social jusqu'aux années 1986 où le créole a été reconnu comme langue officielle. L'avènement de l'exercice de nouveaux idéaux politiques avec l'introduction des valeurs démocratiques à partir des années 1990 a libéré la parole dans l'espace social haïtien. Grâce à de nouvelles décisions politiques suite à des mouvements sociopolitiques, le créole a gagné en légitimité ; ce qui n'était pas possible avant malgré sa fonction de langue première au sens de la masse paysanne et les grands centres urbains constituant la catégorie de locuteurs représentant les trois quart de la population haïtienne. Cette nouvelle pratique politique a aussi favorisé largement l'émergence des phénomènes de contacts de langues notamment le « français haïtien », « créole francisé », les alternances codiques ne renvoyant pas seulement aux deux langues officielles mais aussi aux langues étrangères (anglais et espagnol). Ces phénomènes sociaux des faits linguistiques ont été favorisés par l'apparition des presses parlées et télédiffusées dans le pays. Mais en remontant le temps, ces phénomènes trouvent leurs justifications dans la construction idéologique de la société à travers l'établissement de l'ordre sociopolitique. Celui-ci dans son instauration, a imposé une langue liée à une catégorie sociale dominante du temps de la colonisation. Cependant, on se doit de constater qu'à travers le temps, l'idéologie qui sous-tend cet ordre social n'a pas totalement changé. Si la société est présentée dans son tissu en fraction (« Province » - « Capitale » et « En Haut » - « En bas »),

etc.), les langues en présence pourront être aussi présentées comme parties d'un tout (espace social) identifiant des membres d'un même groupe valorisé ou dévalorisé, discriminé ou ségrégué en fonction des situations d'interactions verbales. À travers ce chapitre sur la sociolinguistique du plurilinguisme, l'espace social est décliné non seulement en fonction des deux langues officielles du pays mais aussi les deux principales langues étrangères enseignées à l'école classique et à l'université. Dans une tentative d'inventaire des ressources sociolinguistique, la situation de chacune de ces quatre langues est présentée tout en se basant sur la fonction sociale dont elle jouit dans le quotidien. Si ces langues participent à la construction identitaire individuelle ou collective des Haïtiens, elles participent aussi à la construction de l'espace comme lieu urbanisé où elles servent d'identification et de mise en mots du quotidien. Ainsi, chacune de ces deux langues montre sa capacité à pénétrer le quotidien des Haïtiens sur le plan formel et informel. Au plan de la sociolinguistique urbaine, force est de constater des affiches de tous genres dans l'espace public qui illustrent le degré d'intelligibilité sociale de l'usage de ces langues dans la perspective de communication plurilingue et pluriculturelle. Ces illustrations tentent aussi de décrire la mise en avant des stratégies des locuteurs acteurs sociopolitiques et autres pour réussir à faire passer le message en fonction des situations de communication. Ce chapitre se veut être à la fois descriptif et critique en ce sens qu'il situe l'idéologie sociolinguistique prédominante dans les situations d'interactions verbales dans le contexte évolutif des nouveaux besoins sociaux et la demande sociale dans la perspective d'une sociolinguistique bi-plurilingue contextualisée. Cet aspect critique nous permettra, par la suite, de confronter le discours des militants du créole dans leur position monolingue – nourrie par une *pensée unique* (Hagège, 2002) allant à l'encontre du français - aux représentations sociolinguistiques de nos répondants en Partie III afin d'évaluer le bien fondé du militantisme monolingue. Entre autres, il s'agit de mesurer l'écart entre ce que ce mouvement prône et les motivations et l'attente des apprenants locuteurs. Cette évaluation est un éclairage à la mise en place d'une sociodidactique contextualisée, puisque l'espace social haïtien est un espace ponctué, depuis sa co-construction, par la dynamique de la diversité linguistique et culturelle.

3.1 Quelques références de données sociolinguistiques disponibles

Dans le cadre des réflexions produites par différents chercheurs sur la situation sociolinguistique haïtienne, plusieurs données ont été présentées indiquant quantitativement des tendances relatives à la division de l'espace social en deux catégories principales répertoriées sur deux polarisations sociolinguistiques. Il s'agit du créole et du français, deux langues co-officielles avec des situations dominantes en fonction des sujets parlants des interactions verbales. Le créole est plus présent en milieu paysan alors que le français l'est dans la capitale avec une dominance institutionnelle. Aucune enquête de grande envergure n'a jusqu'à présent été menée en Haïti sur les pratiques sociolinguistiques afin d'obtenir des données plus précises sur ces deux catégories. Valman (1978 :286) a même indiqué « *l'absence relative de données sûres et détaillées sur la variation du créole dans les divers territoires* ». Cependant, la connaissance empirique pertinente de ces chercheurs - que Fattier (2006 : 159) appelle les *observateurs les plus autorisés*- nous apportent un éclairage important sur l'expansion de la pratique des deux langues officielles du pays dans le cadre interactif. A ceci près que, la constance quantitative du contenu de cette connaissance de terrain nous paraît redoutable dans la mesure où elle offre un certain caractère statique des pratiques de ces langues portées par un flux migratoire à la fois interne et externe qui renforce, pourtant, l'idée que toute pratique linguistique est dynamique. Nous avons vu précédemment les interactions et va-et-vient qu'ont créés les sujets locuteurs dans les périodes de troubles, les changements politiques et les catastrophes naturelles⁹² qu'a connus le pays durant les trente dernières années. Au regard cette dimension particulière des langues, Rispail et co. (2007 : 120) indique que « *toute situation de migration génère des bouleversements linguistiques et identitaires chez les locuteurs* ». Cela dit, face à ces bouleversements, les données sociolinguistiques sur les faits sociaux des langues devraient être sujettes à modifications ; ce qui pourrait nous appeler à une remise en question de ces données au nom de la dynamique de contacts des

⁹² Le séisme du 12 janvier 2010 a provoqué de grands changements au plan sociolinguistique par la relocalisation et reconstruction spatiale et discursive. Cette catastrophe naturelle constitue un levier du développement du plurilinguisme et du pluriculturalisme par la créativité lexicale en créole et le renforcement des pratiques du français, de l'anglais, de l'espagnol et du portugais grâce à l'installation des étrangers dans le pays dans le cadre de cette reconstruction.

langues et des cultures. Toutefois, nous tenons à faire un inventaire d'entrée de jeu, de quelques des chiffres avancés par certains chercheurs dans la contribution à la description des pratiques sociolinguistiques en Haïti. Ces chiffres que nous présentons dans les lignes qui suivent donnent un aperçu d'une pratique relativement statique sur une période considérable (1978 - 2011) et montrent en même temps la nécessité d'avoir une considération particulière dans l'interprétation de la situation sociolinguistique haïtienne dans la mesure où les langues sont influencées en permanence par les phénomènes sociaux économiques et politiques :

a. « Seulement 10%, d'après les estimations les plus optimistes, s'expriment couramment en français » (Valdman, 1978 :31). **Il s'agit, en 1978, de 90% de créolophones contre 10% de francophones.**

b. « Aussi est-elle⁹³ est parlée et lue par 1/10^e de la population constitué par ceux qui ont fréquenté l'école assez longtemps pour réussir à la maîtriser » (Pompilus, 1979 : 120).⁹⁴ **Il s'agit, en 1978, de 90% de créolophones contre 10% de francophones.**

c. « 80% de la population haïtienne n'émet jamais le moindre énoncé en français, et ne comprend pas les énoncés français qu'on pourrait lui adresser » (BABAULT, S., 2006). Donc, il s'ensuit qu'en 2006 le pourcentage de bilingues serait 20% avec **80% de créolophones et 20% de francophones.**

d. « Il n'est pas aisé de quantifier la minorité bilingue créole-français d'Haïti. Tout ce que l'on peut dire est que **les observateurs les plus autorisés évaluent cette minorité à moins de 10% de la population totale** » (Dominique FATTIER, 2006 : 159). Le pourcentage de bilingues s'élèverait en 2006 à 10% avec **90% de créolophones et 10% de francophones.**

e. « Il faut souligner qu'environ **80 à 85% de la population est unilingue** et ne parle que le créole » (Marie-Christine Hazael-Massieux, 2011 : 20). Il s'agit, au contraire, ici, en termes de pourcentage de 20 à 25% de bilingues. Entre autres, en 2011, soit trois ans après, Haïti serait composée de **80-85% de créolophones contre 30-25% de francophones.**

⁹³ La langue française.

⁹⁴ POMPILUS, P., « *La langue française en Haïti* » in VALDMAN, A. (dir.) et CHAUDENSON, R. et MANESSY, G. (coll.), 1979, *Le français hors de France*, 119-142, Editions honoré Champion, Paris, 688 pages.

La lecture de ces données laisse entrevoir que la situation du créole et du français n'a presque pas connu d'évolution depuis plus d'un quart de siècle alors que la société haïtienne a été l'objet des phénomènes de mobilités liés aux événements divers dont le plus récent est le séisme du 12 janvier 2010. Il existe un enchevêtrement dans chronologie de ces données dont la suite n'est pas constante. Pour les années 1978, 1976 et 2006, des chercheurs estiment la quantité de francophones haïtiens à 10% alors que, pour cette même année 2006, le pourcentage de francophones serait de 20% et qu'en 2011, il vacillait entre 25 à 30%. Tous ces chiffres paraissent contradictoires et ne constituent pas vraiment d'indicateurs fiables et précis dont on pourrait se servir pour mieux comprendre et interpréter les phénomènes sociolinguistiques et sociodidactiques du pays. Comme Blanchet (2002 :23) l'a noté dans le cadre de ses travaux sur la situation sociolinguistique de la Provence, « *il faut se garder d'estimations définitives* », nous pensons rester prudents quant à l'utilisation de ces chiffres dans notre travail. Toutefois, ces derniers ne peuvent se prêter qu'à une certaine lecture (et non une lecture certaine) des pratiques sociolinguistiques et didactiques tributaires du bon sens du chercheur. Ainsi, les données collectées sur le terrain dans le cadre de ce travail de thèse, nous permettront d'éclaircir et de compléter ces chiffres qui ne font qu'attirer notre attention sur la mise en place d'une méthodologie adaptée aux spécificités du terrain haïtien. Les chiffres tendanciels avancés par les chercheurs sur les situations de contacts de langues présentent le français comme une langue minoritaire. Or, nous dit Calvet, (2002 :144), « *Le nombre de locuteurs d'une langue n'est pas, en effet, un critère déterminant, les langues moins parlées ne sont pas nécessairement les plus menacées* ». Et réciproquement. Si, aujourd'hui, plusieurs sources émettent des chiffres allant de 10 à 30 sur le pourcentage de francophones haïtiens, il serait mieux d'adopter une posture relativiste dans le sens où nous ne pouvons être précis bien que ces voix soient investies d'une grande reconnaissance dans le monde scientifique par leur choix méthodologique rigoureux et leur spécialité portant sur des problématiques des langues créoles. Nous pouvons admettre que ces chiffres sur le bilinguisme représentant environ un quart de la population haïtienne constituent quand même une *minorité significative* voire pertinente. Ce qui revient à dire, en s'appuyant sur les propos de Calvet cités ci-dessus, que le français n'est pas menacé de disparaître. Car, son pouvoir symbolique et sa représentation s'étendent à tous les aspects de la vie nationale et même sous cette forme de mélange appelé « créole francisé ». La pratique de celui-ci s'apparente à une réponse stratégique des sujets dans des situations d'interactions verbales où – par quête de

compréhension chez l'interlocuteur dit « *créolophone unilingues*⁹⁵ » (Valman, 1978 ; Fattier, 2006) ou par manque de compétence de communication, ce que Pompilus (1979 : 138) qualifie de *déficit du français commun* - ils recourent aux bribes de mots et aux expressions françaises, mais généralement, dans le respect de la satisfaction des exigences syntaxiques du français. Aussi, bien que les estimations les plus élevées portent à croire que le bilinguisme serait de 25% à 30%, force est de constater qu'une grande majorité d'interlocuteurs haïtiens pratiquent le « *créole francisé* » ; ce qui favorise la compréhension dans les échanges. Car, grâce au continuum linguistique entre le français et le créole haïtien, il y a relativement un lexique commun utilisé dans la mise en mots du quotidien. Dans cette perspective sociolinguistique de contacts de langues et de mélange de cultures, la catégorie identifiée comme « créolophone unilingue » ne semble pas vraiment pertinente dans la description d'une majorité ne parlant que le créole dans la mesure où les interactants concernés par cette catégorie ne sont pas totalement isolés de l'exposition du français. Ces interactants peuvent ne pas parler le français, mais ils ne sont pas tous pour autant incapables de comprendre tout au moins le « *créole francisé* » voire le français dans certaines situations de communication. Autrement dit, à l'exception des Haïtiens vivant dans des familles très éloignées des centres urbains et n'interagissant pas dans la quasi-totalité de leur quotidien avec des francophones, presque tous les scolarisés sont influencés par le « *créole francisé* » pour des raisons qu'on a déjà évoquées dans le cadre de ce travail. Il est donc nécessaire de considérer la situation sociolinguistique haïtienne comme une exception dans la perspective plurilingue et pluriculturelle d'une sociodidactique prenant en compte à la fois ces situations de contacts de langues dans l'espace public et celles de la salle de classes.

⁹⁵ Nous souhaitons revenir sur le concept « unilingue » dans le chapitre 5 du travail où nous exprimons notre préoccupation quant cette catégorisation des locuteurs qui seraient en mesure de s'exprimer seulement en créole alors qu'Haïti est un espace où les pratiques plurilingues sont manifestes et que les frontières entre les langues ne sont pas étanches.

3.2 Grands moments dans la dynamique des langues pratiquées en Haïti

Du point de vue sociolinguistique - dès l'époque coloniale à nos jours - le français et le créole ont évolué dans leur fonctionnement, que ce soit en termes de statut et de fonctions sociales ou de variétés, au rythme de la dynamique sociopolitique et économique marqué par une succession d'événements provoquant des mobilités à travers le territoire national. Entre autres, ces langues haïtiennes n'ont pas toujours eu les mêmes considérations sociopolitiques et juridiques. Aujourd'hui, leur cohabitation dans l'espace discursif haïtien leur confère le même statut officiel, mais avec des fonctions différentes dépendamment des situations de communication et les besoins dans les interactions verbales. Valdman (1978 :1978) explique que « *pour les membres bilingues de l'élite haïtienne le choix entre le créole et le français découle du contexte de situation : thème, interlocuteurs, lieu, etc.* ». Etant donné que le français garde son statut de LS et a été plus accessible - par diffusion grâce aux institutions (instituts et initiatives de organisations francophones) et multimédias (radios, télévisions et journaux) – depuis les trente dernières années, cette langue n'est plus le seul moyen de communication de l'élite ; elle appartient aussi aux classes moyennes du pays en terme de moyen d'expression. Ce serait une illusion de croire que les classes moyennes dont les enfants fréquentent les écoles congréganistes et les collèges prestigieux de la capitale ne sauraient pouvoir utiliser le français. De ce point de vue, nous pourrions admettre que le pourcentage de bilingue estimé jusqu'en 2011 à 20 - 25% (Hazaël-Massieux, 2011 :20) connaîtrait une augmentation proportionnellement aux classes moyennes qui se trouvent, aujourd'hui, au timon des affaires de la République d'Haïti. Toutefois, nous souhaiterons pouvoir être en mesure de revenir de manière approfondie sur cette réflexion et probablement revisiter les pourcentages de locuteurs bilingues indiqués, après l'analyse et l'interprétation de nos données de terrain ; lesquelles données nous permettront de situer les répondants entre motivations, besoins, représentations et identités. Ce travail de recherche nous permettra de comprendre les fonctions du français en Haïti, ses liens avec le créole et d'autres langues en termes de contact des langues. « *Si les élites maîtrisent le français, la masse des paysans ne comprend souvent que le créole, langue élaborée au temps de l'esclavage* » (Delisle, 2003 : 37). Le français est la langue pratiquée par les élites et les intellectuels du pays tandis que le créole se retrouve généralement dans la mise en mots en milieu rural et dans les espaces publics dans les activités de masse. Nous proposerons à travers les points suivants des

tableaux qui retracent de manière diachronique les différents statuts et fonctions sociales du français, du créole, de l'anglais et de l'espagnol ainsi que quelques figures illustrant leur présence dans la configuration de l'espace social et le rôle d'interface que ces langues jouent entre les sujets parlants dans les situations d'interactions verbales.

3.2.1 Situation du français (avant et après la colonisation)

ANNEE	STATUT	FONCTIONS SOCIALES
Vers 1625 (Epoque coloniale/débarquement)	Langue de la colonisation	Eglise/Administrations
1681-1700	Langues d'échanges en contact⁹⁶	Eglises/Administrations Situations sociales spontanées
1804 (Indépendance d'Haïti)	Langue de l'état haïtien	Services publics (emploi obligatoire)
1918 (Lors de l'occupation américaine)	LO	<i>niveau administratif et juridique</i>
1986 à nos jours (Fin du régime dictatorial des Duvaliers)	LO	LS : Ecole, médias, administration et autres

Tableau 8 : situation du français

⁹⁶ Développement des systèmes d'approximations décrits comme un continuum allant du « jargon des commerçants » au français local.

« L'influence de la langue française, arrivée à l'époque de la colonisation, se manifeste dans des domaines très différents tels que l'administration (bureau, grades militaires, enveloppe, ...), la politique (termes désignant le gouvernement, le socialisme, le capitalisme), les techniques modernes (voiture, banque, lunettes, ...) (Calvet, 2011 :123).

Ceci étant dit, le dit « *français colonial* »⁹⁷ n'avait pas pénétré que les structures administratives, il était déjà très présent dans la gestion sociopolitique de l'Ile, ceci est tellement vrai que le code noir⁹⁸ élaboré Jean Baptiste Colbert (1616 – 1683) était en français, y compris le colbertisme dont la devise énoncée en français : « Tout part et pour la Métropole ». Le français comme langue du groupe dominant au plan sociopolitique a du jour, de fait, d'une position dominante et prestigieuse et de manière tacite, a bénéficié du statut de langue légitime voire officielle. A travers le temps, il a connu différents statuts jusqu'à celui de langue officielle (1918) tout en gardant sa position et ses fonctions sociales dans le pays ; ce qui fait que le français – aujourd'hui, tel qu'il est pratiqué et nommé « français haïtien » - n'est plus ce français dit « français colonial » qu'il était, il y a plus de quatre siècles. Comme un des moyens d'expression du quotidien d'une catégorie d'Haïtiens se l'appropriant par le biais de l'école et le renforçant à l'université, les sujets locuteurs mettent en mots dans les interactions verbales en français un vécu local dont certaines composantes n'ont d'équivalence nulle part ailleurs, puisqu'on ne parle qu'une variété de français. D'une façon générale, eu regard à cette appropriation voire l'acclimatation des langues, en particulier le français, Calvet (2002 :167) explique qu'on parle depuis vingt ans de « français d'Afrique », que les linguistes étudient, décrivent. Mais on pourrait bientôt parler des français d'Afrique, c'est-à-dire du français gabonais, sénégalais ou ivoirien, voire plus tard du « gabonais », « sénégalais » ou de l' « ivoirien ». De même, il y a lieu de parler aussi de « français haïtien ». En effet, le français utilisé dans la colonie de Saint Domingue vers 1625 était déjà distant de ceux utilisés en métropole (ici, la France), dans le sens qu'ont été générées des particularités

⁹⁷ (Fattier, 2006 :160).

⁹⁸ Dont la première version fut promulguée par Louis XIV, la seconde version, par Louis XV en mars 1724.

liées à l'espace d'interactions verbales ; ce qui fait que probablement Valdman (1978 : 373) parle de « français colonial » qu'il considérerait comme *un français « bas »*, ici, en comparaison à une variété de français de référence qui aurait été pratiquée en France métropole à l'époque. Ce français dit « *bas* » devrait être le français pratiqué en Haïti après la colonisation et a été renforcé et modifié suite à l'arrivée des missionnaires catholiques français vers 1960 ; ce qui veut dire que le français (que nous qualifions dans le cadre de ce travail de « *français haïtien* ») ne date pas d'hier relativement à une première approche de Pradel Pompilus⁹⁹ (1979), un éminent linguiste haïtien disparu. J'en profite, ici, pour lui rendre hommage pour avoir pu relever d'un corpus de romans francophones haïtiens quelques éléments d'indentification notamment linguistiques - qualifié par l'auteur d'*haïtianismes* - nous servant de pistes dans la description du « français haïtien » dans le cadre de notre travail de recherche. En effet, ont été considérés des haïtianismes tels : *Houngan* : prêtre vaudou, *meringue*¹⁰⁰ : une danse typique d'Haïti, *carreau de terre* : une étendue de terre mesurant 1 ha 28, etc. Dans cette même veine, des anglicismes ont été aussi relevés : shop, payroll, back ground. Grâce à nos observations de terrain que nous présenterons dans la Partie III du travail, nous avons pu repérer des éléments caractéristiques de la problématisation de cette variété du français à *sociodidactiser*¹⁰¹ qui se distingue dans les interactions verbales avec celle des autres francophones de la planète. Comme Haïtiens, elle nous permet de nous situer et de nous rendre compte de la problématique de la compréhension dans la diversité des langues et des cultures même si nous interagissons tous sous le chapeau de « francophones ». Ainsi, nous présentons trois figures (ci-après) qui sont des affiches illustrant l'existence de la mise en mots du quotidien à travers cette variété constituant, à la fois, une composante socio-spatiale et une interface entre les interactants.

⁹⁹ POMPILUS, P., 1979, « *La langue française en Haïti* » in VALDMAN, A. (dir.) et CHAUDENSON, R. et MANESSY, G. (coll.), *Le français hors de France*, 119-142, Editions honoré Champion, Paris, 688 pages. Cette contribution a été tirée de sa thèse du même intitulé : « *La langue française en Haïti* », soutenue à la Faculté des Lettres et Sciences humaines de l'Université de Paris, Sorbonne, le 9 décembre 1961.

¹⁰⁰ Mais nous pouvons préciser que c'est généralement une chanson exclusivement produite pour les festivités carnavalesques.

¹⁰¹ Pour nous, il s'agit de prendre en compte le savoir langagier extrascolaire (savoir expérientiel) des apprenants dans le processus enseignement-apprentissage du français.

☑ Affiche d'une boutique de la zone métropolitaine de Port-au-Prince

(Éléments indiciels du français haïtien)



Figure 0:4 : Affiches en « en français haïtien » de la zone métropolitaine de Port-au-Prince.

Ces figures (Fig. 4a et Fig. 4b) montrent les traces d'une variété du français pratiquée en Haïti. Dans la fig. 4a, les noms des produits « *Gillettes* » (marque des lames d'un rasoir), « *Plumes* »¹⁰² (type de stylo utilisé partout sur le territoire avec des variétés : *plumes noires/plumes Bleues/plumes rouges*), « *crayons* » (non pas au sens de stylo comme à l'Ouest de la France. Plume (bleue), crayon noir, crayon de dessin, ce sont autant d'instruments que l'élève haïtien doit se munir pour l'école). Dans la figure 4b, cet avis à la location « *Une chambre à affermer* » est utilisé par les propriétaires et locataires pour établir leur communication. Dans les situations d'interactions verbales les sujets utilisent le verbe « *affermer* » en lieu et place de « louer », comme c'est le cas dans d'autres pays francophones. En Haïti, il est courant de dire : « *Je vais affermer cet appartement* ». Ces mots font apparaître le caractère endogène du français pratiqué en Haïti. Cette variété dite langue seconde (L2) est liée aux conditions socioéconomiques et culturelles des Haïtiens qui l'adaptent en fonction de leurs besoins. Cette pratique particulière du français léguée par le contexte colonial est perçue par Bernabée, Chamoiseau et Confiant (1990 :47) comme une langue légitimée, adoptée, cela dit, une langue locale propre aux réalités des espaces créolophones : « *Mais nos histoires, pour une fois généreuses, nous ont dotés d'une langue seconde. Elle n'était pas à tous au départ. Elle ne fut longtemps que celle des oppresseurs-fondateurs. Nous l'avons conquise, cette langue française. Si le créole est notre langue légitime, la langue française (provenant de la classe blanche créole) fut tour à tour (ou en même temps) octroyée et capturée, légitimée et adoptée* ». Toutefois, en Haïti il a fallu attendre 1918¹⁰³ pour que le français devienne langue officielle alors que toutes les lois à partir de 1804, y compris l'acte de l'indépendance, étaient rédigées en français. Est-ce que cette attente voulait signifier que l'utilisation administrative et diplomatique du français lui avait conféré la fonction de langue officielle de fait et qu'on n'avait besoin d'aucune loi pour le rendre officielle ?

¹⁰² « Plume » est utilisé partout dans le pays dans les échanges verbaux. Il fait référence à une comptine enfantine - chanson populaire française - enseignée en préscolaire en Haïti se chantant ainsi : « Au clair de la lune, mon ami Pierrot, prête moi ta plume pour écrire un mot, ... ».

¹⁰³ Article 24 de la constitution de 1918 votée à Washington alors qu'Haïti était sous l'occupation états-unienne.

Le français joue un rôle fondamental dans la construction de la vie citoyenne en Haïti. Il fournit, entre autres, l'accès au système scolaire et aux cycles de formation universitaire, à la vie politique et diplomatique et au marché du travail et est très utilisé dans les multimédias à des fins de communication, d'information et de divertissement des couches cultivées et les scolarisés même si ces derniers se situent beaucoup plus du côté de la réception. En d'autres termes, même si certains scolarisés ont du mal à s'exprimer dans toutes les situations d'interactions, ils sont capables de s'informer et d'agir en conséquence. Il s'ensuit qu'en Haïti il n'existe pas de bilinguisme de masse dans la mesure où, comme l'ont expliqué Marcellesi, en coll. avec Blanchet et Bulot (2003 :126) dans « *Sociolinguistique. Epistémologie, langues régionales, polynomie* », si l'un des systèmes était simplement étudié à l'école sans jouer un rôle dans la vie des adultes ou les activités extra-scolaires des enfants et les pratiques langagières qu'elles impliquent, il ne s'agirait plus d'un bilinguisme de masse. Tout phénomène de masse revient de façon manifeste à la pratique du créole haïtien qui, depuis les années 1986, a bénéficié du statut de langue officielle à côté du français par rapport auquel il est souvent dévalorisé. Mais au niveau des pratiques administratives de l'écriture, c'est le français qui constitue ce phénomène de masse en ce sens où toutes les institutions qu'elles soient publiques ou privées portent un nom en français. Les affiches des noms des rues, d'institutions, pour être valorisées, sont conçues en français pour la plupart depuis plus d'un siècle. « Les noms de lieux (qu'on appelle des toponymes) témoignent souvent de liens historiques entre les territoires et les peuples... [...]. Mais d'autres toponymes plus récents ont souvent été donnés à un territoire, un pays ou une île par des envahisseurs, des exploiters ou des colonisateurs. Dans ce cas, le nom n'a aucun rapport avec l'histoire du lieu ou de ses habitants, mais témoigne plutôt de la culture du conquérant » (Calvet, 2011 : 159).

☑ Synthèse d'affiches d'institutions publiques et privées



Fig. 5a



Fig. 5b



Fig. 5c

Figure 0:5 : Synthèse de quelques affiches en français.

Comme nous l'avons vu en Chapitre 3 dans les

Tableau 7 et 8, la toponymie haïtienne est en majorité en français. Mais avec le temps, surtout après les années 1986, l'exercice démocratique a favorisé une traduction en créole de cette toponymie. Cependant, les noms des institutions dans les enseignes (Figure 0:5) restent exclusivement en français. C'est le cas des écoles, universités et institutions publiques et privées, etc. comme le témoigne la figure ci-dessus. Dans les représentations sociolinguistiques, les affiches en français ou anglais jouent beaucoup sur l'image de l'institution. Il est très rare de repérer des noms d'institutions privées en créole en Haïti. À la différence des noms des espaces publics qui sont traduits dans la culture et les rituels créoles. Les médias, notamment les stations de radios, se sont aventurés dans la traduction spontanée du nom des espaces (départements, communes, quartiers, rues, etc.) dans la diffusion de l'information ; ce qui a causé une adoption d'un lexique non standardisé renforçant le « français créolisé ».

« La diversité linguistique est une réalité indiscutable, mais elle ne rime pas toujours avec égalité : les langues n'ont pas toutes le même poids, elles ne se sont pas toutes répandues sur les mêmes territoires et ne remplissent pas toutes les mêmes fonctions » Calvet, 2011 :7).

Le tableau ci-dessous (Tableau 9) nous permet de voir de près le parcours de cette inégalité dans la pratique diversitaire des langues en Haïti fondée sur les représentations sociales et l'idéologie sociopolitique dominant l'espace social depuis l'époque coloniale. Reconnaissance et fonctions sociales et pédagogiques, légitimation, le créole, la langue parlée par la majorité des Haïtiens (ils ne savent pas cependant tous l'écrire) constitue l'un des paramètres catégoriels de la société haïtienne. Si le français investit des champs particuliers considérés comme officiels et prestigieux dans les situations d'interactions verbales, il n'en est pas différent du créole haïtien. En effet, par rapport à son étiquette de L1, le créole est présent dans les champs plutôt populaires.

3.2.2 Situation du créole (avant et après la colonisation)

ANNEE	FONCTIONS
(début de la colonie française/XVIIe- XVIIIe siècles)	Emergence du créole dans la colonie
1804 (Indépendance d'Haïti)	Langue première
1957	Conditions restrictives : sauf pour la sauvegarde des intérêts matériels et moraux des citoyens ne connaissant pas suffisamment le français.
1979	Langue objet d'enseignement
Vers 1980 (soulèvement général contre Duvalier fils)	Langue première (Emergence surprenante dans les médias)
1987 (1 ans après le départ du Duvalier fils)	Langue co-officielle

Tableau 9 : situation du créole

On pourrait toujours admettre que la genèse¹⁰⁴ du créole haïtien¹⁰⁵ débute l'année 1625 avec l'établissement de la colonisation française sur l'île de Saint Domingue (à l'époque), mais de fait les contacts avec le français se seraient établis près de deux siècles avant. Dominique Fattier (2003 : 1) a fait remarquer que « le créole haïtien a parachevé la grammaticalisation d'éléments lexicaux qui s'est opéré dans le français lui-même et que bon nombre de périphrases verbales, d'origine populaire, apparaissent entre XIVE et le XVI e

¹⁰⁴ « *Le créole haïtien est probablement né dans l'île de la Tortue [petite île située au large de la côtenord-ouest d'Hispaniola] au cours du dix-septième siècle* » (Valdman, 1979 : 13).

¹⁰⁵ « *Langues nées dans le contexte des colonisations européennes des XVI-XVIIIe siècles, qui se sont développées dans le contact de langues (diverses) lors des communications quotidiennes entre maîtres et esclaves* » (Hazaël-Massieux, 2011 : 154).

siècle, « au milieu du désordre politique et social, en même temps de mots nouveaux « frappés au coin populaire ». Mais il a mis du temps avant d'avoir le statut de langue officielle à côté du français et d'intégrer le processus enseignement-apprentissage comme langue objet. En effet, on avait même instauré un système de punition contre tout élève qui avait utilisé le créole à la place du français dans les interactions verbales en salle de classe ou dans la cour de l'école. L'élève en question était contraint de s'agenouiller ou d'accepter de recevoir un jeton qui l'identifiait à un cochon selon les règles de fonctionnement des écoles, car « *dans les échanges entre les élèves et entre les enseignants et les élèves, le créole est interdit* » (Rapport de recherche du MENJS, 2000)¹⁰⁶. Dans certains cas, il peut même s'agir d'attaque physique : « Je parlais créole ++ on me tordait la bouche » (Mireille, collégienne haïtienne)¹⁰⁷.

Aujourd'hui, relativement à sa population, Haïti compte environ 10 millions d'habitants ; ce qui pourrait, relativement, signifier aussi près de 10 millions créolophones, même si on devrait reconnaître que dans certaines familles élitistes le français aurait la fonction de L1 et que le créole ne serait pas pratiqué par les enfants. La constitution¹⁰⁸ d'Haïti dans son article 5 stipule que « tous les Haïtiens sont unis par une Langue commune : le créole. Le créole haïtien et le français sont les langues officielles de la République ». Haïti reste, ainsi, la plus grande communauté où l'une des variétés des créoles est pratiquée et a atteint un niveau avancé de standardisation. De l'avis d'Albert Vaman (1978 : 31), d'ailleurs, c'est en Haïti que se trouvent les trois-quarts des créolophones du monde. Et, la deuxième communauté, comme l'a indiqué Dominique Fattier (2006 :159), c'est probablement la France qui occupe la deuxième position avec plus de 2 millions de locuteurs créolophones¹⁰⁹. Mais cette représentativité locale de locuteurs n'a pas suffi pour convaincre l'assemblée de la

¹⁰⁶ Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sport (MENJS), ancien nom donné au Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), 2000.

¹⁰⁷ Citation introductive de l'article de Dahlet (2011 : 46).

¹⁰⁸ http://www.haiti-reference.com/histoire/constitutions/const_1987.php (27 février 2013).

¹⁰⁹ Ici, l'auteure voudrait faire référence à certaines des variétés des créoles pratiquées dans les DOM de la France (Martinique, Guadeloupe, Guyane, La Réunion, etc.).

Caricom l'adopter comme langue de travail à la place du français qui a eu pour seule référence sociolinguistique Haïti, le seul pays francophone indépendant de la région de la Caraïbe. Mais dans les pratiques sociopolitiques et culturelles dans le pays, le créole trouve un vaste champ privilégié d'utilisation. Depuis l'existence de ce genre de pratiques dans le pays, aucune manifestation à dominante française n'a jamais été organisée en français. Toutefois, les différentes annonces de ces événements sociopolitiques et culturelles sont faites en français notamment en « créole francisé » et même des slogans et de prises de paroles peuvent être constatés dans les interactions verbales au cœur du déroulement des manifestations. La figure ci-dessous (Figure 0:6) illustre cette réalité par la présentation de ces multitudes de pancartes en créole haïtien.

☑ Représentations du créole haïtien dans les manifestations sociopolitiques



Figure 0:6 : Pancartes des manifestations contre la situation des sans abris suite au séisme du 12 janvier 2010.

Les différentes pancartes considérées dans les Fig. 6a (LAPLI MOUYE 'N SOLEY SECHE 'N¹¹⁰ : LA PLUIE NOUS A ARROSES, LE SOLEIL NOUS A SECHES), 6b (ABA ENPERYALIS ABA ONG : ABAS IMPERIALISTES, ABAS ONG), 6c (KAN TOTO : Camp TOTO) et 6d (CHANJE M LESON : CHANGEZ MOI DE LEÇON)¹¹¹ montrent une pratique effective et imposante des écrits en créole dans les événements de masse de la vie sociopolitique. Toutefois, il faut se douter de la présence du « créole francisé » dans les interactions verbales et voire le français même si c'est une manifestation organisée par les sans abris victimes du séisme de 2010. Avec une autre catégorie sociale, on pourrait peut être s'attendre à des pancartes rédigées en français et même en anglais. En tout cas, toutes les variétés du créole haïtien (basilectal, mésolectal et acrolectal « créole francisé ») sont utilisées

¹¹⁰ Dans l'application de l'orthographe officielle du créole haïtien, l'apostrophe (') est postposé. Cela devrait s'écrire « SECHE N' » et non « SECHE 'N ». C'est cette liberté d'écriture qui existe dans la pratique de l'écrit en créole ; ce qui serait très mal vu en français en raison de sa fonction sociale de promotion et de visibilité.

¹¹¹ Traduction personnelle.

dans les interactions verbales, en fonction du cadre inter-énonciatif. Cette situation sociolinguistique particulière nous fait penser à Abert Vaman (1978 :31) qui a indiqué dans son ouvrage « Le créole » *dans ce pays où les relations entre le créole et sa langue-base sont les plus complexes*. Cette complexité ne fait qu'augmenter surtout avec l'émergence de la pratique du mélange des deux langues qui ne favorise pas toujours la compréhension entre les interactants dans certains cas, mais l'ascension sociale des scolarisés dans la construction d'une représentation sociale.

3.2.3 Situation des langues étrangères dans la dynamique sociolinguistique haïtienne

De l'époque coloniale jusqu'à date, la République d'Haïti connaît un espace discursif sans précédent en ce qui a trait aux pratiques des langues étrangères. Les différents phénomènes d'immigration et de mobilités interne et externe engendrés, d'une part, par les présences étrangères pendant la colonisation, et d'autre part, par les conditions sociopolitiques et économiques de 1804 à nos jours. Ainsi, ces phénomènes qui sont foncièrement sociaux ont permis à Haïti de s'ouvrir à une ère multilingue voire multiculturelle. De cette ère, nous présenterons, ici, les langues qui sont les plus présentes dans l'espace franco-créolophone haïtien et ayant en même temps le privilège d'être objet d'enseignement-apprentissage et d'évaluation des compétences linguistiques en LE à l'école et l'université.

3.2.3.1 Langues étrangères : contacts, statuts et fonctions sociales

LANGUES	ANNEE	STATUT	FONCTIONS
Espagnol	1492 à nos jours (Découverte d'Haïti)	Langue étrangère	1492- 1740 : LO¹¹² (Des colons espagnols)
Anglais	1774	Langue étrangère	LO (des Colons britanniques)
	1915- 1945	Langue étrangère	1915- 1945 : LO¹¹³ (Des occupants états-uniens)
	1945 à nos jours	Langue étrangère	LS (Dans certaines ONG)

Tableau 10 : situation de l'espagnol et de l'anglais

Il est à préciser que l'anglais ne jouit pas uniquement de la fonction sociale d'une simple langue étrangère. De part ce qu'il représente dans les situations de communication, l'anglais a plutôt une place privilégiée dans les échanges diplomatiques, commerciaux et particulièrement humanitaires en ce sens qu'il est, tout comme certains endroits du pays, « *ONGéisé* » (le fait de devenir la LS de certaines ONGs¹¹⁴ et, donc, faisant parti de l'identité de ces dernières). Celles-là sollicitent beaucoup cette langue dans leur gestion administrative dans la communication institutionnelle. En fonction de toutes ces considérations, l'anglais pourrait avoir un statut de langue *non étrangère* pour citer Ben-Rafael et Ben-Rafael (2013 :133) ; ce qui pourrait rendre son statut relativement insaisissable. Mais la présence de la langue anglaise dans la dynamique des réseaux mondiaux d'échanges en tout genre fait que

¹¹² Dans les années 1740, les Espagnols ont cosigné avec la France le traité de Ryswick à partir duquel l'Espagne a reconnu l'occupation de l'ouest de Saint-Domingue (depuis 1804 devenu Haïti) par la France.

¹¹³ L'anglais était officiel, mais dans la communication institutionnelle interne deux occupants états-uniens, car le français a été déclaré langue officielle à par la constitution de 1918 voté à Washington au cours de l'occupation.

¹¹⁴ L'implantation massive des ONGs (ou l'ONGéisation) dans le pays pousse certains professionnels et étudiants vers un emploi idéal à condition d'avoir des compétences en anglais. « ONGéiser », verbe d'une créativité lexicale utilisé dans les discours populaires spontanés des intervenants à la radio pour critiquer les agissements de ce genre d'institutions sur le terrain.

Calvet (2002 :147) l'érige au rang de *langue internationale*. En tout cas, son internationalisation semble se matérialiser en Haïti depuis trois quarts de siècle dans la mesure où l'anglais est utilisé dans la communication institutionnelle interne et externe des organisations internationales basées en Haïti. À titre d'exemple, ces organisations publient des offres en anglais tout en exigeant, comme critères linguistiques de recrutement, des compétences linguistiques orales et écrites en anglais et français de la part des candidats. La présence de l'anglais sur le territoire haïtien pour la première fois remonte à l'année 1774 où des Colons britanniques établis en Jamaïque sont venus prendre possession d'une ville du sud du pays portant jusqu'à date leur nom : « Les Anglais ». Ces derniers ont été chassés par les Français et Espagnols qui étaient déjà sur l'île. Mais la présence de la langue anglaise allait être renforcée par l'occupation appelée communément « occupation américaine »¹¹⁵ (1915-1945) qui avait favorisé l'introduction de l'anglais dans la communication publique et, en même temps, une mobilité sociale interne et externe; laquelle mobilité a permis à l'anglais de pénétrer non seulement le français mais aussi et surtout le créole, y compris le « créole francisé » que Valdman (1978) allait appeler, plus de trente ans après, « variété francisé ». En effet, dans le commerce, par ex., Pradel Pompilus (1979) dans son article « La langue française en Haïti » - dans « Le français hors de France »¹¹⁶ sur le français pratiqué en Haïti - a relevé quelques anglicismes utilisés en français dans le pays : « Shop, show-room, market, super-market, cash, payroll, shopping, manager, business ». De même, on pourrait, par notre observation lors de notre enquête de terrain, ajouter : « check up, back up, warning, bag, bill, checking list, meeting, seating, parking, cup, ... ». Récemment dans le titre d'un journal¹¹⁷ d'une grande station de radio haïtienne, on pouvait lire : « *Venezuela : aider Haïti est un must* ». A remarquer que tous ces anglicismes sont aussi utilisés en créole en épousant la morpho-phonologique et même phonétique de celui-ci ; ce qui est relativement différent quand il s'agit du « créole francisé », car, comme certains mots français, les mots anglais subissent peu de modifications au plan linguistique. 1774 (occupation des Anglais), 1915-

¹¹⁵ Au lieu d'« occupation états-unienne ».

¹¹⁶ Valdman (dir, 1979).

¹¹⁷ Radio Métropole Haïti, 2014, « Venezuela : aider Haïti est un must », dans Radio Métropole Haiti ! | Venezuela:aider Haïti est un must www.metropolehaiti.com/metropole/full_poli_fr.php?id=24170, le 09 mai 2014.

1945 (occupation américaine), 1999 (intervention américaine dans le cadre du retour de Jean Bertrand Aristide au pouvoir), février 2004 (brève intervention américaine), sont autant de situations qui maintiennent la présence de l'anglais sur le territoire ; ce qui nous permet autant de comprendre le poids de la politique et de la diplomatie dans les pratiques sociolinguistiques.

Dans cet inventaire des langues étrangères, à part l'anglais et l'espagnol, les deux seules langues étrangères enseignées et faisant partie des cursus des écoles classiques et certaines écoles professionnelles et universités – comme objet d'évaluation - on pourrait ajouter aussi l'allemand qui n'est enseigné qu'à des instituts dont l'institut haitio-allemand implanté depuis plus de vingt ans dans la capitale haïtienne. Cette langue n'est toujours pas retenue au nombre des langues étrangères enseignées à l'école et l'université du pays. On peut compter aussi l'italien et le portugais qui sont également des langues étrangères utilisées dans les interactions de certains locuteurs avec les étrangers. Mais le portugais a le mérite de gagner de plus en plus de terrain par rapport à la présence de la Mission des Nations Unies pour la Stabilisation d'Haïti (MINUSTAH)¹¹⁸ dirigée par le contingent Brésilien, en juin 2004, quelques mois après le départ de l'ancien président Jean Bertrand Aristide du pouvoir, suite au soulèvement de l'opposition d'alors. Aux côtés des deux principales langues de la république d'Haïti jouissant d'une dominance de manière alternée, comme d'ailleurs le fait remarquer Fattier (2006 :159), l'anglais et l'espagnol compte de plus en plus dans l'espace social par leur adaptation contextuelle et de leur flexibilité. Comme le créole, le français et le « créole francisé », ces langues participent du processus de catégorisation socioprofessionnelle. En raison des liens diplomatiques et commerciaux d'Haïti avec la Caricom et spécialement la République Dominicaine, son pays voisin, et dont la frontière a fait émerger depuis leur existence - surtout durant les 22 ans de l'occupation haïtienne (1822-1844)¹¹⁹ de cette ancienne colonie espagnole sous la présidence de Boyer - un parler composé

¹¹⁸ Sachant que depuis quelques jours après le 29 février 2004, les Etats-Unis, à la tête d'une force multinationale intérimaire, étaient déjà sur place. Cette force multinationale a été remplacée par la MINUSTHA en juin 2004.

¹¹⁹ VOYNEAU, S., « République dominicaine : le traitement infligé aux Haïtiens et aux Dominicains d'origine haïtienne, une discrimination institutionnalisée ? », La chronique des Amériques, dans Observatoires des Amériques, octobre 2005, No. 33, pages 1-8. www.ceim.uqam.ca, 12-05-2014.

du créole haïtien, du français et de l'espagnol qu'on ne saurait qualifier de « créole à base lexicale espagnole », puisqu'une dominance du français est très remarquée. Ce parler depuis plus d'un siècle s'étend sur cette république voisine à cause d'une forte communauté haïtienne faisant perpétuer la présence du créole, du français et du « créole francisé » en contact permanent avec l'espagnol qui est la seule langue officielle de l'espace social de ce pays. Cette communauté en partie issue de l'immigration oscille entre 500.000 et un million de personnes, selon un rapport de l'ONU de l'année 2000 cité par Voyneau (2005 : 1). De toutes ces particularités des pratiques des langues étrangères dans les situations d'interactions verbales en Haïti, l'on pourrait comprendre que la mobilité ethnographique (groupes dans les zones anglophone et hispanophone) n'est pas sans conséquence sur les pratiques sociolinguistiques internes. Si l'espagnol ne laisse que des traces dans le créole pratiqué en Haïti, en République Dominicaine, il influence, modifie, dans son frottement avec le créole haïtien et le « créole francisé » à défaut du français, et change le langage des sujets membres de la communauté haïtienne et les amène à utiliser un parler lié aux conditions socioéconomiques en présence, mais aussi à leur construction identitaire ancestrale. Mais dans les situations d'interactions sociolinguistiques, l'espagnol et l'anglais ont, assurément, un *poids* non négligeable – même si au sens de Blanchet (2009 : 77) ce dernier, *n'existe pas en lui-même et de façon absolue, comme une réalité « objective » mesurable de façon qualitative* - dans les représentations sociales. Ces langues sont rangées du côté du français et du « créole francisé » ; entre autres, elles sont de façon hiérarchique l'apanage des élites politique et intellectuelle du pays dans les situations d'interactions verbales, et donc font partie intégrante du système d'opposition sociolinguistique asymétrique de la masse paysanne pratiquant le « créole rural » et Port-au-Prince, le plus grand centre urbain où ces langues étrangères sont généralement apprises et pratiquées.

3.3 Sociolinguistiques scolaire et universitaire en Haïti

« La survie des langues ne dépend pas seulement des situations politiques, des choix pédagogiques mais aussi et surtout de la volonté des communautés concernées. Il n'y a pas dans ce domaine des solutions magiques mais les moyens économiques mis en œuvre compte pour une grande part » (Marcellesi, 2003 :139).

L'État haïtien, les congrégations religieuses et le secteur privé - ces deux derniers étant considérés comme principaux détenteur de l'éducation de qualité - ont toujours été animés de la volonté de garder le français comme langue d'enseignement pour sa réputation et sa représentation de langue de socialisation et de promotion sociale. De plus, c'est ce même secteur privé, par ses propres moyens économiques, qui fournit des services d'appui au système éducatif par la *production des manuels scolaires et de divers matériels pédagogiques* pour reprendre Joint (2006 : 152). Les manuels de grammaire française et de lecture expliquée édités par les FIC¹²⁰ dont se servent les apprenants en 3^{ème} A.F. en sont des exemples. Cela dit, contrairement aux militants du créole, ces deux instances privées de l'éducation, ne voient aucun inconvénient de consolider les fonctions du français dans la société. Si des débats sur le créole avaient été soulevés avant les années 1987, c'était probablement dans le but de favoriser son introduction à l'école comme langue d'objet ; ce qui paraissait un premier pas dans la lutte contre la discrimination sociolangagière en Haïti. Ainsi, dans ce chapitre, nous sommes amenés à dresser le panorama des situations des langues dans le processus d'enseignement-apprentissage mais aussi au plan de la communication institutionnelle de l'école et l'université. En effet, nous ferons une focale sur l'état des lieux pratiques sociolinguistiques et sociodidactiques en lien avec les objectifs et finalités du système éducatif haïtien. Aujourd'hui, la république d'Haïti connaît une nette augmentation en matière

¹²⁰ Les « Frères de l'Instruction Chrétienne » (FIC) font partie d'une congrégation catholique d'enseignants fondée en 1819 qui voulait former des maîtres chrétiens des écoles. Dans le cadre du concordat (1860) entre l'État haïtien et l'Eglise catholique, les FIC interviennent dans le système éducatif à plus d'un niveau : élaboration et édition de manuels didactiques, formation et enseignements et direction des écoles catholiques (Voir FIC Province d'Haïti in <http://www.haitiprovincefic.com>), consulté le 14-05-2014.

de quantité d'université. Depuis les années 1987, les universités privées n'ont cessé de s'accroître notamment à Port-au-Prince, la capitale d'Haïti. Ce pays compte sur tout son territoire 260 universités¹²¹, selon des données fournies par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP)¹²². Les troubles sociopolitiques que connaissait le pays pendant les trente dernières années ont favorisé la création de ces institutions universitaires. Quelques unes d'entre elles donneraient une formation « au rabais »¹²³ aux jeunes bacheliers, puisqu'elles seraient le prolongement des écoles secondaires dites « *borlettes* »¹²⁴. Selon la situation des pratiques de classes, on se demande s'il ne s'agissait pas d'une transposition de cas de figure de l'école à l'université dans la mesure où les mêmes expressions (« *borlette* », « *au rabais* », etc.) sont utilisées pour critiquer leur mode de fonctionnement, même si la quantité d'apprenants est considérablement réduite arrivée à l'université. Dans le cadre des réflexions dans ce chapitre consacré aux pratiques sociolinguistiques scolaires et universitaires, nous allons limiter nos propos à l'Université d'État d'Haïti où nous avons réalisé une partie de notre enquête de terrain. Comme son nom l'indique, l'Université d'État d'Haïti reste et demeure jusqu'à présent la seule institution de référence de l'État haïtien au niveau de la formation et de la recherche scientifique dans le

¹²¹ Inclusivement l'Université d'État d'Haïti (UEH) dont les origines remontent aux années 1920.

¹²² Ces données ont été fournies au quotidien Le Nouvelliste d'après leur éditorial dont le titre est « *La jeunesse haïtienne mérite mieux* » publié le 29 novembre 2013, dans le quotidien WWW.LeNouvelliste.com, consulté le 30-11-2013.

¹²³ Expression couramment utilisée en Haïti dans les discours sur l'éducation et la formation. Formation « au rabais », une formation offerte à vil prix, qui n'est pas de qualité. « *La jeunesse haïtienne mérite mieux* » publié le 29 novembre 2013 dans le quotidien WWW.LeNouvelliste.com, consulté le 30-11-2013.

¹²⁴ « Borlette » du créole « bôlèt » signifie loterie qui montre, ici, le caractère hasardeux du fonctionnement de certaines écoles dépourvues de normes standards. ROY FOMBRUN, Odette L'éducation au fondamental : Quelle visions ? Quelles options ?, Journal « Le Matin, 09/09/2011. Consulté le 14 avril 2012. Faisant partie du lexique du français en Haïti, ce terme a été repris par « *La jeunesse haïtienne mérite mieux* » publié le 29 novembre 2013, dans le quotidien WWW.LeNouvelliste.com, consulté le 30-11-2013.

pays. Sa mission est de garantir la formation des citoyens et citoyennes de la république comme institution de référence en termes de diplôme académique crédible. Cette université est imprégnée d'une culture d'intérêt général, d'égalité de chances et de droit citoyen visant la transmission des connaissances techniques et scientifiques afin que chaque membre du corps social, qu'il soit d'*en haut* ou d'*en bas*, puisse participer au développement du pays par sa formation. Nous tenterons aussi de projeter un regard sur l'état des lieux du système éducatif haïtien qui est l'antichambre de l'université ; ce qui conduira à aborder les interactions entre les pratiques sociales et les pratiques de classe au plan structurel. Par rapport à l'école classique et l'université, les écoles professionnelles n'offrent pas vraiment une lecture globale de leur existence dans la mesure où l'implantation et l'expansion de certaines de leurs structures sont encore en chantier. Mais, il existe quand même quelques écoles de référence dont les diplômes sont homologués par le MENFP. C'est le cas de l'école professionnelle basée dans Capitale port-au-princienne où nous avons réalisé une partie de notre enquête de terrain. Cet aspect du terrain de recherche nous semble intéressant dans la prise en compte du contexte de notre travail sur les situations d'interactions verbales en Haïti.

Les milieux scolaires et universitaires sont des corollaires de la société, puisque les acteurs des salles de classe - étudiants, apprenants et enseignants voire directeurs étant en même temps des acteurs sociaux de la vie organisationnelle du cadre interactif - viennent de différentes couches sociales du pays. Même si ce sont ces mêmes acteurs, parmi tant d'autres, qu'on retrouve dans la société, les pratiques sociolinguistiques diffèrent par leurs caractères normatifs et idéologiques. A travers ce chapitre, nous allons tenter de présenter la situation sociolinguistique scolaire et universitaire dans ses variations au regard des normes structurelles scolaires préétablies. Grâce aux données dont nous disposons, nous essayerons d'analyser cette situation dans la troisième partie de ce travail de recherche. La situation sociolinguistique des milieux scolaires et universitaires a sa particularité même s'il existe une interaction permanente entre l'école et la société. Dans notre démarche méthodologique, dans certains cas, le mot « école » se réfère à ses composantes à savoir : lycée et collège qui prennent un tout autre sens dans le contexte haïtien ; entre autres, nous tendons vers un mot générique pour mieux présenter notre travail. C'est pourquoi nous préférons parler d'institution scolaire, car en disant « école » par rapport à Haïti, nous ne prenons pas en compte nécessairement les « lycées » et « collèges » qui sont tous deux des institutions

scolaires dirigées respectivement par l'État haïtien et le secteur privé de l'enseignement. A l'école comme à l'université, qu'elle soit privée ou publique, des normes sociolinguistiques et scolaires prédominent de la salle de classe à la cour de récréation de la plus part des écoles et universités privées. Ces normes et représentations vont jusqu'à impacter la relation de ces apprenants avec leur milieu familial comme nous montreront les données recueillies de notre enquête de terrain dans la partie III de notre travail. Toutefois, l'imposition du français - à travers ses représentations et les normes sociolinguistiques - a considérablement diminué pendant les 15 dernières années grâce aux grands changements sociopolitiques ayant ouvert la voie à la vie dite démocratique en Haïti depuis les années 1987. Aujourd'hui, l'introduction de cette culture démocratique (libération de la parole, respect, violence verbale, ...) est pour beaucoup dans les représentations et les normes scolaires appliquées à l'école et l'université. Car cette démocratie récente dans son exercice prône quand même des valeurs telles : le droit de l'homme, l'égalité des droits et devoirs, la liberté d'expression, ... De cette nouvelle voie, sur le plan glottopolitique, Haïti s'est dotée de lois sur la fonction du créole et du français dans les administrations, dans les médias, à l'école et l'université en général et à l'école en particulier (2.2). Cette mesure juridique a pour objectif de réduire les inégalités sociales et surtout des phénomènes de discriminations et de ségrégations sociolinguistiques entre les sujets interactants dans un pays où la diglossie était très forte jusqu'à 1987. A partir de cette nouvelle vision juridique du parler en salle de classe, nous sommes en droit de nous poser certaines questions : en quoi consistent les normes sociolinguistiques en salle de classe ? Sont-elles au service du processus enseignement apprentissage ? Quelle configuration sociolinguistique scolaire dans un système éducatif à plusieurs vitesses ? Tant de questions parmi tant d'autres que nous nous donnons pour objectif d'aborder dans ce chapitre sur la situation sociolinguistique scolaire et universitaire en Haïti.

3.3.1 Contexte sociolinguistique de l'Université d'Etat d'Haïti

Fondée en 1944, l'Université d'Etat d'Haïti (UEH) est une institution autonome et indépendante de l'Etat haïtien comprenant onze (11) entités appelées facultés¹²⁵ :

1. Faculté de Linguistique Appliquée (FLA)
2. Faculté des Sciences humaines (FASH)
3. Faculté de Droits et des sciences Economiques (FDSE)
4. Faculté d'Agronomie et de Médecine Vétérinaire (FAMV)
5. Faculté de Médecine et de Pharmacie (FMP)
6. Faculté d'Odontologie (FO)
7. Faculté des Sciences (FDS)¹²⁶
8. Faculté d'Ethnologie (FE)
9. Ecole Normale Supérieure (ENS)
10. Institut des Etudes et de Recherches africaines (IERA)
11. Ecole Nationale des Arts (ENARTS)

Dans ces onze (11) entités de l'UEH, le français est langue d'enseignement et de communication. Jusqu'à présent, le créole n'est utilisé dans ces institutions que de manière informelle. Un enseignant, personnellement, peut recourir à la langue créole pour expliciter une notion. Mais, aucune obligation ne lui est faite d'utiliser le créole en salle de classe, sauf quand il s'agit d'un cours de créole. Dans cet espace de formation et de diffusion de connaissance, en l'absence du français c'est le « *créole francisé* » - parler valorisé et proche du français - qui est utilisé. Dans la communication institutionnelle interne et externe, toutes les formalités administratives sont à remplir en français. En effet, annonces, affiches, avis, relevés de notes, et autres sont tous rédigés et publiés en français ; sauf à la FLA, la FASH et la FDE où certaines notes peuvent être en créole. Il en est de même de quelques mémoires qui

¹²⁵ Cette appellation est adoptée par presque toutes les universités privées du pays. Elle représente une première grande division d'une université, puisqu'elle peut comprendre des départements distincts.

¹²⁶ Elle offre également une formation de deux ans en topographie.

sont une exception (représentation symbolique ou *folklorique*¹²⁷ du créole) relativement à la quantité soutenue en français. Le contexte sociolinguistique des universités privées n'est pas trop différente de celle de l'UEH en ce sens que c'est le français qui reste la langue d'enseignement-apprentissage et de communication. Toutefois, on pourrait faire remarquer que la pratique du français est moins rigoureuse dans certaines universités privées en raison d'un manque de ressources humaines qualifiées. Cela dit, il n'y a pas que les écoles classiques et professionnelles qui fonctionnent à plusieurs vitesses, le monde universitaire est en partie aussi touché par les conséquences des troubles sociopolitiques et économiques incessants qu'a connus le pays pendant les trente dernières années. Cette différence dans le fonctionnement universitaire a émergé depuis les années 1986 où l'exode rural a provoqué une concentration de la population dans la capitale avec la promotion des valeurs dites démocratiques. Ainsi, se basant sur le principe démocratique et l'idée que tout le monde devrait avoir accès à l'éducation, des écoles professionnelles et universités privées commencent à voir le jour. Même si le français est indispensable à la formation des universitaires, dans les interactions didactiques, le créole n'est pas à exclure. En effet, dans certains cours le créole est utilisé par les enseignants. Mais, en dehors des salles de cours, la langue des interactions est déterminée par le cadre interactif dont *certaines propriétés particulières* – comme *propriétés intrinsèques (sexe, âge, statut social)* - *entretiennent un type de relation particulière* (Kerbrat-Orecchioni, 1998 :36). De même, les médecins, les ingénieurs et les agronomes, par ex., dans leurs milieux respectifs centres hospitaliers, chantiers et champs ne sont en contact qu'avec un public qui est plus à l'aise en créole qu'en français. Les champs ont cela de particulier que les planteurs – identifiés au monde rural et, donc, le créole rural - ne pratiquent pas le français. D'ailleurs, comme nous l'avons vu dans le chapitre 3 (5.1.3), la langue créole est assimilée aux paysans; ce qui montre que ce n'est pas évident de prétendre à une pratique effective du français en milieu rural encore moins dans les champs. Malgré cette inadéquation entre une formation totalement en français et le champ d'intervention socioprofessionnelle au marché

¹²⁷ Ici, l'expression « folklorique » pourrait évoquer une certaine idée de combativité et d'exception par rapport à une cause politique pour laquelle on se sacrifierait, car peu d'étudiants accepteraient de rédiger leurs mémoires en créole à cause des représentations socioprofessionnelles et l'intérêt du marché du travail. La rédaction des mémoires en créole reste une initiative personnelle. La motivation extrinsèque est à peine visible dans la communauté universitaire. Les *mentalités collectives* sont tellement attachées au français comme moyen pour se positionner socialement qu'il serait difficile de s'affirmer définitivement pour que le créole prenne toute la place.

du travail qui est dans certains cas totalement en créole, aucune considération n'est faite quant à la place du créole dans la majorité des facultés de l'Université d'État d'Haïti. Toutefois, à la Faculté de Linguistique Appliquée de l'UEU, depuis octobre 2005, sont organisées des activités autour de la langue créole et de la *culture créole*. C'est le cas des conférences et de « *kenzèn kreyolofoni* » : « quinzaine de créolophonie »¹²⁸ en prélude à la journée internationale de la langue créole le 28 octobre. Ces activités parmi tant d'autres constituent un prétexte pour plonger les sujets acteurs sociaux et politiques dans des moments de réflexions sur les pratiques sociolinguistiques en Haïti. Ceci étant dit, quelle est la situation des deux langues officielles dans la vie scolaire ? Comment celle-ci s'organise-t-elle aux plans structurel, didactique et glottopolitique ?

3.3.2 Le français dans l'organisation du système éducatif haïtien : parcours et enjeux didactiques

Le système éducatif, comme nous l'avons vu dans le chapitre 1 (1.3.2, & 1.4) fait face à un problème éducatif criant depuis les années ayant précédé le premier janvier 1804, date à laquelle Haïti est devenue indépendante. Mais au fil du temps, le pays a connu plusieurs réformes éducatives dans le but d'enrayer ce problème devenant de plus en plus complexe. Dans le contexte global du système éducatif haïtien, d'entrée de jeu, nous allons essayer de dresser un panorama du cadre organisationnel et de la gestion des ressources disponibles avant d'aborder la question des pratiques des langues dans salles de classes ; ce qui constituera pour nous une première approche glottopolitique et éducative de l'école haïtienne. Pour mieux saisir ce contexte particulier de l'éducation et des langues, nous présentons la configuration de ce système appelé « école classique » et sa division hiérarchique de en trois niveaux : préscolaire, fondamental et secondaire. Ce modèle résulte du Plan National de l'Education et de Formation (PNEF) connu sur le nom de « Réforme Bernard »¹²⁹. C'est la

¹²⁸ J'ai eu le privilège d'assurer la communication événementielle de cette activité « *kenzèn kreyolofoni* » pendant deux années consécutives.

¹²⁹ « Réforme Claude Bernard ».

dernière en date en matière d'intervention de l'Etat haïtien. C'est à partir de 1994 que l'Etat haïtien a pris la décision de ne plus garder le même modèle d'appellation de classes. Toutefois, le modèle de contenu français est encore en application, même si le système éducatif français a abandonné ce modèle de contenu. Aujourd'hui, l'organigramme du système éducatif haïtien s'apparente plutôt à un modèle mixte ou encore éclectique dans la mesure où on trouve une part du système du Canada et celui de la France. Mais les conditions d'enseignement-apprentissage ne changent pas pour autant. Au contraire, le système scolaire est décliné de manière temporelle et spatiale et génère des catégories discriminatoires. En effet, il semble que l'école haïtienne fonctionne à plusieurs vitesses à cause des troubles socioéconomiques et politiques structurels cruciaux que connaît très souvent le pays. A l'aide de quelques données à l'appui, nous allons présenter ce contexte marqué par la pluralité des langues, mais aussi la pluralité des cultures dans un espace social où des apprenants de groupes sociaux de niveaux économiques différents se rencontrent pour assurer la reproduction sociale.

☑ **Présentation du système éducatif haïtien : Ecole fondamentale (3 cycles) + Ecole secondaire**

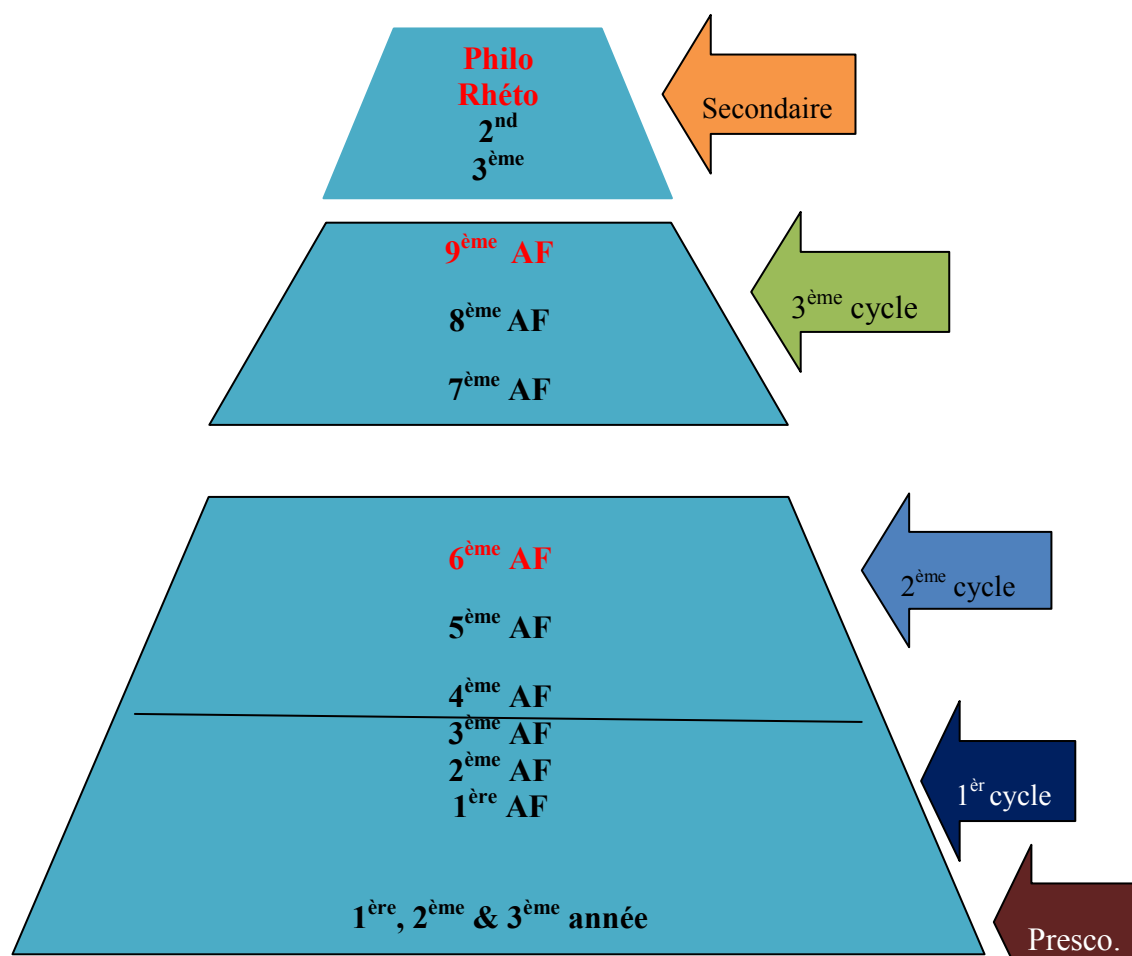


Figure 0:6 : Présentation conceptuelle de la situation du système éducatif Haïtien (de préscolaire à terminal)

Globalement, le système éducatif haïtien est présenté comme la somme des trois cycles du fondamental et le secondaire (voir le schéma ci-dessus). Les indications en rouge représentent les classes officielles (9^{ème} A.F., Rhéto et Philo) où tous les examens de fin d'année scolaire¹³⁰ sont administrés en français, sauf ceux du créole et des langues étrangères. Nous essayons de présenter le système éducatif comme une structure pyramidale¹³¹ pour

¹³⁰ Sachant qu'une année scolaire en Haïti va du septembre au juin.

¹³¹ Ou en renversant cette structure, on obtiendra un « entonnoir », objet auquel on le compare souvent dans les discours populaires.

signifier que la réduction (par abandon, discontinuation, redoublement) des apprenants est proportionnelle aux niveaux franchis. Ce modèle de système éducatif – dans sa reconfiguration : école fondamentale + école secondaire - a été inspiré de la « Réforme Bernard »¹³² dans le but d’offrir une éducation de qualité accessible à tous les enfants d’Haïti. Voici de manière laconique les différents niveaux du système :

a) École préscolaire : discrimination socioéconomique et linguistique

L’école préscolaire (maternelle) est le niveau de base du système. Elle s’étend sur trois années : 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} Année. Dans cette figure, la 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année préscolaire sont présentées sur un même niveau dans la mesure où les apprenants ne rencontrent pas trop de difficultés pour traverser cette étape de base. Toutefois, l’école préscolaire n’est toujours pas obligatoire dans le système éducatif haïtien dans la mesure où dans les structures scolaires de l’État haïtien ne disposent pas jusqu’à présent ce niveau de base de l’école. La réalité est que le niveau préscolaire est totalement assuré par le secteur privé à des frais exorbitants fixés à son propre gré. Ce niveau qui reçoit les tous petits est appelé « *Kindergarden* » ou « *Jardin d’enfants* » dans les parlers locaux. Les enfants qui passent ces trois années avant d’aller à l’école fondamentale sont déjà exposés au français et même à l’anglais et l’espagnol pour ce qui est des enfants des familles aisées. Malheureusement, les enfants des milieux défavorisés vont directement à l’école fondamentale ; ce qui crée déjà une inadéquation entre ces derniers et les enfants passant les trois ans au *kindergarden*. Cela dit, cette inadéquation se manifeste par la différence dans les interactions verbales en salle de classe, puisque pendant ces trois ans, les apprenants suivent des cours de français basés sur des chansons et contes.

b) L’école fondamentale

L’école fondamentale comprend neuf (9) classes qui sont réparties sur trois cycles, appelés cycles fondamentaux. Chaque cycle comprend un nombre d’années différentes ou classes. La dernière classe du 2^{ème} et 3^{ème} cycle fait l’objet d’examen officiel au cours duquel tous les apprenants sont évalués sur toutes les disciplines.

¹³² Elaborée en 1979, cette réforme porte le nom de l’ancien ministre de l’éducation National Claude Bernard.

1. Le 1^{er} cycle est composé de quatre (4) Années Fondamentales :

- 1^{ère} Année Fondamentale
- 2^{ème} Année Fondamentale
- 3^{ème} Année Fondamentale
- 4^{ème} Année Fondamentale

2. Le deuxième cycle comprend seulement deux Années Fondamentales (AF) :

- 5^{ème} Année Fondamentale
- 6^{ème} Année Fondamentale

La classe de 6^{ème} année fondamentale est une classe où les notions sont évaluées de manière officielle en fin d'année scolaire. Au terme de cette année scolaire, l'élève est sanctionné par l'obtention d'un certificat appelé «*certificat d'étude primaire* » (CEP) lui permettant d'accéder au 3^{ème} cycle fondamental. Cette appellation tient au fait que dans le temps on parlait d'école primaire pour les classes de 1^{ère}, 2^{ème}, ... 5^{ème} année et de secondaire, les classes de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, ... Philosophie (terminal). Alors, avec le Plan National de l'Education et de Formation (PNEF), on ne parle plus de primaire mais de « fondamentale ». A partir du troisième cycle, l'enseignement de l'anglais et de l'espagnol est obligatoire comme langues étrangères, même si certaines écoles prestigieuses en inscrivent des cours d'initiation depuis le préscolaire.

3. Le troisième cycle est, alors, composé de trois Années Fondamentales :

- 7^{ème} Année Fondamentale
- 8^{ème} Année Fondamentale
- 9^{ème} Année Fondamentale

La classe de 9^{ème} Année Fondamentale est la deuxième classe où les notions sont évaluées de manière officielle sur tout le territoire national. L'élève doit être sanctionné par l'obtention d'un autre certificat d'Ecole Fondamentale. C'est à partir de là aussi qu'il est évalué en langues étrangères.

c) Le secondaire : subdivisions et objectifs linguistiques

Le secondaire est divisé en trois sections : **A, D et C**. Ce niveau comprend quatre classes dont deux officielles :

- 3^{ème} secondaire
- 2^{ème} (seconde)
- Rhétorique (Baccalauréat 1^{ère} partie)
- Philosophie (Baccalauréat 2^{ème} partie)

La Philosophie (terminale) est une classe pour laquelle l'élève doit être officiellement sanctionné¹³³ respectivement pour obtenir un certificat Bac II. L'élève doit obligatoirement réussir au Bac I (1^{ère} partie) pour s'inscrire au Bac II (2^{ème} partie). L'enseignement du français et du créole sont obligatoires uniquement de la 1^{ère} à la 9^{ème} Année Fondamentale. Par conséquent, ils font partie des disciplines des examens officiels relatifs aux trois cycles du système. De la 3^{ème} à la Rhétorique, l'enseignement des littératures haïtienne et française en français est obligatoire. En classe terminale, ces deux littératures sont remplacées par la philosophie. Même si le français n'est plus langue objet d'enseignement, il est tacitement enseigné par des cours de méthodologie du français, de dissertation, d'analyse de textes littéraires, de compte-rendu de lecture, etc.; ce qui porte les bacheliers à encore développer des compétences à l'écrit et non à l'oral. En effet, l'oral en français est généralement pratiqué dans les écoles élitistes (congréganistes et collèges de renom) où les apprenants avaient développé des compétences de communication orale dans les classes antérieures. Dans les autres institutions scolaires, c'est l'écrit (à partir de la lecture expliquée dans certains cas) qui prédomine. De plus, comme tout est enseigné dans un écrit décontextualisé, l'apprenant est loin de raconter son vécu et celui des autres dans cet exercice d'écriture. Or, *la capacité à raconter dans une LE doit vite faire partie des savoirs communicatifs de l'apprenant* - nous explique Clerc (2002 : 205) - dans le cadre de la classe de langue où *l'acte de raconter est effectivement une tâche communicative récurrente*. Pourtant, l'enseignement des littératures haïtienne et française et, tout ce qui s'y rattache, n'a dans la plupart du temps qu'une seule fin explicite : préparer les apprenants à réussir au baccalauréat. Ainsi, pour certaines écoles, développer des compétences de communication orale chez les apprenants n'est pas une

¹³³ Depuis l'année académique 2014-2015, la classe de Rhéto n'est plus une classe dont l'évaluation sommative officielle. Cette décision a été prise à la fin de la rédaction de la thèse, mais je tiens quand même à apporter cette précision.

priorité. La mémorisation à outrance des notes de cours en français devient un passage obligé pour ces apprenants afin de restituer des structures phrastiques telles qu'elles ont été mémorisées. Et si le créole est encore présent dans la salle de classes, ce n'est qu'à l'oral dans les interactions didactiques au cours desquelles un enseignant pourrait l'utiliser sous une forme ou une autre dans certains cours comme les mathématiques, la physique, etc. Différents répondants de notre enquête ont exprimé à quel pourcentage serait le français dans leur salle de classes. Ainsi, les représentations sociales du français dans les cours de littératures, des sciences sociales, d'histoire et de cultures générales laissent peu de chance à l'usage du créole. En somme, le système éducatif haïtien comprend trois niveaux : Ecole préscolaire, Ecole Fondamentale et le Secondaire. Il s'articule autour de quatre examens officiels :

1. **6eme** Année fondamentale (fin du 2^{ème} cycle)
2. **9eme** Année Fondamentale (fin du 3^{ème} cycle)
3. **Rhétorique : 1^{ère}** (Bac 1^{ère} partie)
4. **Philosophie : Terminale** (Bac 2^{ème} partie)

Le système éducatif haïtien est divisé en trois niveaux : l'école préscolaire, l'école fondamentale et le secondaire. Malheureusement, c'est un système qui sélectionne les meilleurs élèves ou encore les plus aptes à s'en sortir. Entre autres, ceux qui méritent un accompagnement supplémentaire sont systématiquement rejetés. Or, ces élèves de niveau faible et intermédiaire représenteraient la quasi-totalité des apprenants du milieu scolaire. Les sections A, B, C et D influencent en permanence l'orientation des apprenants. Par ex., certains élèves de section C ont tendance à se concentrer sur les matières telles physiques, chimie et mathématiques pendant qu'ils négligent totalement les littératures et les langues étrangères. Car, l'obtention souhaitée d'une forte note pour les matières précitées suffisent pour leur permettre de passer à une classe supérieure ; ce qui est à la base d'un abandon total des matières littéraires par les élèves depuis leur arrivée en 3^{ème} secondaire où les littératures sont enseignées sous toutes ses formes jusqu'à la classe 1^{ère} (rhétorique). C'est cette même stratégie que ces élèves utilisent en arrivant en terminale. En effet, ils n'étudient pas non plus la philosophie. Toutefois, au cours des examens officiels en littérature et philosophie, certains de catégorie trichent aux épreuves de littératures et philosophie en préparant, antérieurement,

des « *accordéons* »¹³⁴ ou de petits blocs de notes remplis des dissertations appelés « *bibles* »¹³⁵. D'autres étudient par cœur un ensemble de sujets courants susceptibles de faire l'objet des examens choisis par le MENFP afin d'en faire une restitution pure ; question de s'assurer de la bonne qualité de leurs textes soi-disant produits. C'est le cas des sujets comme « *le parallèle entre Voltaire et Rousseau, l'esprits des lois* » (littérature française) et « *les dix hommes noirs d'Etzer Vilaire, La famille des pitits cailles* » (littérature haïtienne). Mais, les sujets d'examens choisis ne reflètent pas généralement ce que les candidats ont préparé pour tricher. Ainsi, les élèves n'arrivent même pas à adapter leur préparation frauduleuse à ces sujets à cause de leur faible niveau de compétence en compréhension et en rédaction en français. Cela dit, cette attitude de tricheur n'est-elle pas nécessairement et fondamentalement liée aux lacunes accumulées pendant toutes les années antérieures à l'école? Comment ce problème pourrait être abordé et résolu dans le cadre de la mise en place d'une didactique contextualisée ?

3.3.1 Description, objets et finalités du système scolaire haïtien : quelles perspectives ?

L'un des objets majeurs du système éducatif haïtien est de « *Faire de l'haïtien un homme intégral capable de s'adapter à son environnement* ». Ici, comme nous venons de voir, l'environnement de l'élève et de l'étudiant haïtien est quelque peu adapté au profil souhaité par le ministère de l'éducation nationale. Tous les francophones haïtiens sont des créolophones mais tous les créolophones haïtiens ne sont pas systématiquement des francophones. Même s'il est courant de rencontrer des Haïtiens ne sachant écrire le créole haïtien ou, en tout cas, affirmant avoir du mal à l'écrire, cela ne pourrait nous permettre pour autant d'admettre l'existence des Haïtiens (natif natal)¹³⁶ francophones unilingues en Haïti. Pourtant, il est rare de trouver un Haïtien scolarisé affirmant avoir du mal à écrire le français

¹³⁴ Morceaux de papiers blancs pliés sous formes d'accordéon et dans lesquels sont notées les dissertations.

¹³⁵ Vendus par des bouquinistes, ces petits blocs de notes s'apparentent à petite bible.

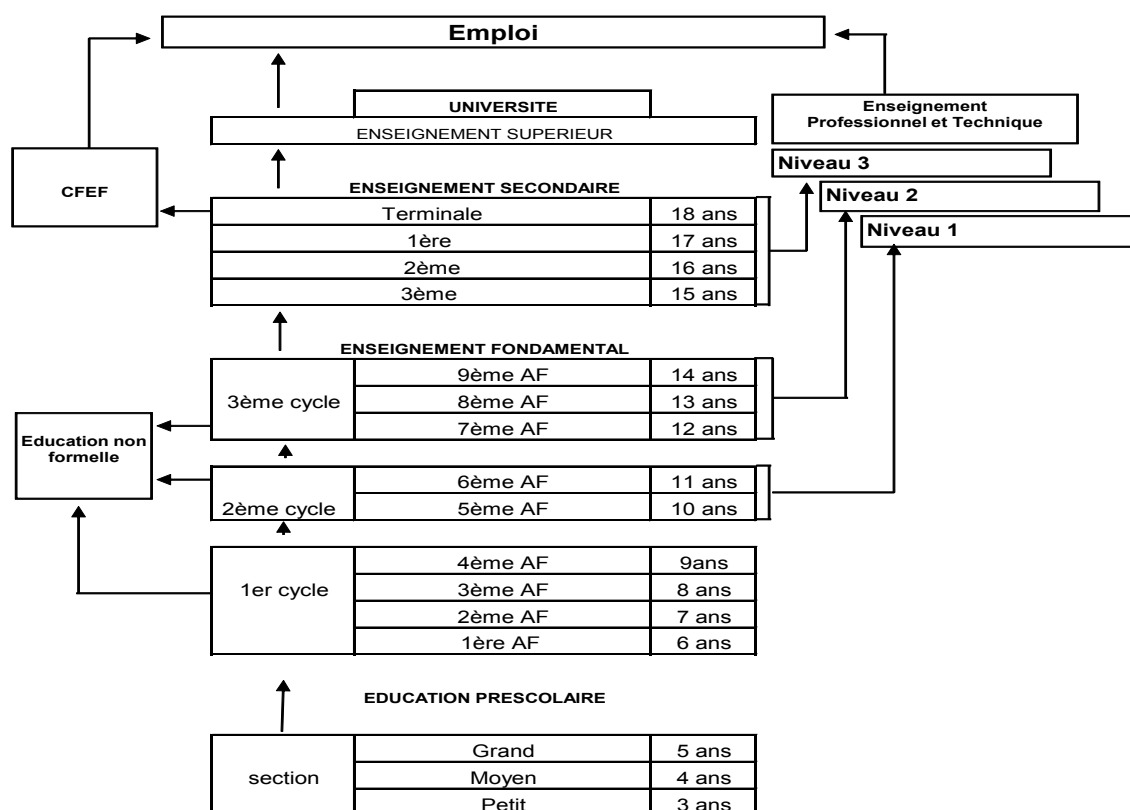
¹³⁶ Haïtien *natif natal* (français haïtien) : né sur le sol d'Haïti. Dans les discours populaires, l'Haïtien *natif natal* est celui qui est né dans le pays et y reste attaché même en cas de mobilité externe.

dans la mesure où celui-ci est sacralisé au détriment du créole dans la société haïtienne. Et, être francophone dans ce pays n'est pas forcément synonyme de compétence orale et écrite dans tous les domaines. Or, nous ne sommes pas encore en mesure de poser cette réflexion, car il existe des bases d'une éducation à poser au plan glottopolitique. Dans cet espace éducatif, il n'est pas aisé de passer du statut de créolophone à francophone ou encore d'une situation monolingue à celle du bilingue voire trilingue. Les problèmes structurels du cadre évolutif de l'éducation haïtienne gangrènent encore le système et méritent d'être abordées au plan sociodidactique; sinon, cela pourrait devenir encore plus complexe surtout quand il s'agit d'une situation diglossique. Il faut voir déjà le cadre dans lequel les apprenants évoluent et, à partir de quel moyen ils pourraient arriver à s'adapter à leur environnement. Ces points nous paraissent pertinents dans leur développement pour la compréhension du contexte global de notre recherche. Maintenant, revenons à l'éducation préscolaire qui constitue une étape majeure dans l'introduction de l'apprenant dans le système éducatif haïtien. Cette éducation qui s'étend sur trois classes (1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} années) a pour objectif de « *contribuer au développement de la personnalité de l'enfant sous toutes ses formes* »¹³⁷. A ce premier niveau de l'échelle scolaire sont reçus des apprenants de trois (3) à cinq (5) ans d'âge. Mais, en réalité, tel n'est pas toujours le cas dans bien des institutions scolaires surtout en milieu rural, puisque plein de « *surâgés* » sont admis dans les salles de classes afin de ne pas rater cette première étape dans l'apprentissage. Nous présentons l'organigramme du système éducatif dans la figure suivante. Celle-ci a l'avantage de nous permettre d'identifier les différents niveaux mais aussi les différentes filières conduisant les apprenants au marché du travail où la maîtrise du français et même l'anglais est indispensable.

¹³⁷ Rapport National d'Haïti « *Développement de l'éducation* » MENJS (devenu aujourd'hui MENFP), Avril 2004.

3.3.1.1 . Organigramme du système éducatif haïtien modifié, situation de l'école classique

Schéma d'organisation du système éducatif haïtien et ses orientations



Ce schéma présente une structure intéressante et originale comme modèle de système éducatif. Mais, jusqu'à présent, ce modèle n'arrive toujours pas à être appliqué à cause des troubles sociopolitiques qui font souvent obstacle au suivi des projets initiés par les gouvernements. Se pose ainsi le problème de la responsabilité de l'état dans le cadre d'un projet de société où tout devrait être défini et limité dans le temps. Les filières, ici, présentées dans l'organigramme sont : CFEF¹³⁸ (orientation vers le métier enseignant), Université (orientations diverses), Enseignement professionnel et technique (2^{ème} cycle, 3^{ème}, et

¹³⁸ CFEF : Centre de Formation pour École Fondamentale créé par le MENFP en 1999. Ce centre dont j'étais de la première promotion forme des enseignants de l'École fondamentale sur une période de 3 ans.

terminal). Toutes ces filières s'ouvrent au marché de l'emploi. Cela dit, le français se révèle une pièce maîtresse dans la formation des étudiants qui souhaitent fréquenter le CFEF et l'Université où la maîtrise du français est déterminante dans toute la durée de la formation. La suite est aussi fondamentale, car les institutions scolaires entendent recruter des enseignants capables de transmettre les notions en français à l'oral comme à l'écrit. Si aux concours d'entrée à l'université le français intervient au niveau de l'écrit uniquement, à ceux du CFEF, le français est aussi à l'oral. Car, le candidat doit être évalué à l'écrit (maths, physique, cultures générales, créole et français, etc.) et à l'oral (entretien). A côté de cette institution de formation supérieure qui utilise le français oral et écrit pour sélectionner ses étudiants, nous pourrions ajouter la FLA¹³⁹ qui a tenté cette expérience en 2009 mais n'a continué. Mais, la réussite de ces candidats à ce genre de concours réside dans le travail d'acquisition de langue que le système éducatif devrait assurer en amont afin de leur permettre de faire face aux différentes manifestations de la pluralité linguistique aujourd'hui en Haïti. En effet, cette contribution au développement de la personnalité¹⁴⁰ (mentionnée ci-dessus) ne renvoie pas seulement à l'aspect psychomoteur de l'élève. Il concerne aussi les questions d'identité linguistique, culturelle et professionnelle. C'est la phase d'exploration et d'éveil par un ensemble d'activités de socialisation pour préparer l'enfant à l'école fondamentale. Ainsi, dans les écoles élitistes, les apprenants partent d'une base bilingue et même trilingue : anglais, français et créole. C'est le cas d'une école américaine et des autres écoles qui veulent marcher dans ses pas. D'autres écoles, par fautes de ressources matérielles et humaines, fonctionnent en français et en créole. L'éducation préscolaire est généralement assurée par des structures dites « *Kindergarden* » ou encore « *Jardin d'enfant* » qui offrent un encadrement de trois (3) ans aux enfants du pays. Les « *Kindergarden* » les plus prestigieux et, donc, coûteux, sont réservés aux enfants des hauts fonctionnaires de l'État, des entrepreneurs, des migrants¹⁴¹, des médecins, des professeurs, etc.; bref, tous ceux et celles qui ont une bonne condition

¹³⁹ FLA : Faculté de Linguistique Appliquée, la seule entité de l'UEH offrant une formation en linguistique.

¹⁴⁰ Cette contribution fait partie des objectifs de l'éducation préscolaires en Haïti. (Voir Rapport National d'Haïti « *Développement de l'éducation* » MENJS (devenu aujourd'hui MENFP), Avril 2004).

¹⁴¹ En Haïti, les Arabes commerçants sont appelés « Syriens ». En réalité, ils sont en majorité des Arabes appelés couramment « *Syriens* ». Installés comme migrants en Haïti depuis vers les années 1890, ils font partie des principaux importateurs et commerçants et de l'élite socioéconomique du pays.

socioéconomique dans le pays. Pourtant, les enfants des parents de la classe prolétarienne fréquentent des structures inadéquates. D'autres enfants doivent rester chez eux jusqu'à l'âge d'aller à l'école fondamentale, soit à 6-8 ans.

L'école fondamentale dans sa mission d'accompagnement des élèves au cours de neuf (9) ans doit amener le maximum d'élèves à acquérir des connaissances générales, scientifiques et techniques. Ainsi, ces apprenants doivent partir des outils de base pouvant favoriser leur intégration sociale, leurs interactions dans la vie quotidienne ; ce qui leur permettra d'avoir accès au secondaire. Ainsi, le français qui est la LS a sa partition à jouer dans la libération de la parole par l'acquisition de compétences de communication. Deux éléments importants sont à retenir dans ce contexte d'enseignement-apprentissage : l'acquisition du français et l'acquisition des notions des autres disciplines. Entre autres, la stratégie que doivent développer les apprenants est double. Avec la connaissance du français (même pas au niveau oral pour la plupart), ces élèves doivent intégrer des savoirs divers. De plus, dans le cadre des projets de réforme éducative (dont celui de Bernard, 1980), a émergé le concept du « *nouveau secondaire* » dont l'objectif est d'orienter les apprenants vers les diverses filières envisagées à partir de l'école fondamentale (pour ceux qui ne souhaitent pas aller jusqu'en terminale). Deux filières sont ainsi prévues au terme de l'éducation fondamentale : l'apprenant pourra continuer en enseignement secondaire ou il pourra aussi aller vers l'enseignement professionnel et technique. Malheureusement, le « *nouveau secondaire* » est encore en phase d'expérimentation avec l'implantation de quelques classes dans certaines écoles de la capitale. Mais, en ce qui concerne le secondaire faisant partie du statut quo, l'apprenant en fonction de ses pré-requis pourrait s'orienter vers une de ces sections : B (latin¹⁴², littératures, l'anglais ou l'espagnol), C (mathématiques, physique et chimie) et D (mathématiques et sciences naturelles). Mais, les élèves sont de plus nombreux à choisir la section C par rapport aux matières à étudier. Ce choix pourrait se justifier par la présence des matières de base comme les maths, la physique et la chimie qui ont un coefficient plus élevé et, donc, offrent plus de chance de réussite aux bacheliers que les littératures qui exigent une production écrite élaborée en français. De toute façon, l'apprenant

¹⁴² Le latin ne fait plus partie des matières à enseigner à l'école haïtienne.

est censé avoir développé des compétences en français qu'elles soient à l'oral ou à l'écrit, puisqu'en secondaire ils doivent être amenés à travailler sur des sujets de dissertation, de compte-rendu de lecture, d'exposés. Pourtant, en réalité, il n'existe que des écoles prestigieuses où les élèves travaillent certains aspects liés à l'expression orale. Un nouveau programme appelé « *Nouveau secondaire* » est en cours d'expérimentation. Au terme de ce nouveau secondaire, les bacheliers peuvent s'orienter vers l'université) et le CFEF. Toutefois, ce programme ne paraît pas pertinent dans la mesure où les problèmes d'expressions orales et écrites constituent de véritables obstacles à la réussite scolaire et professionnelle des élèves. Nous avons vu les stratégies (démarches frauduleuses et évitement des matières littéraires) qu'adoptent apprenants pour assurer leur réussite au bac. Cette situation alarmante génératrice des inégalités scolaires et sociales pourrait nous porter à nous interroger sur la pratique effective du français et son avenir dans les interactions didactiques, ses fonctions et ses représentations dans les différentes catégories d'écoles du pays.

3.3.2 Éducation et projets politiques : Quelles priorités? Quelles considérations de l'état des lieux? Pour quelle contextualisation sociodidactique?

Pour comprendre les obstacles majeurs dans le système éducatif haïtien, il faut étudier de manière diachronique son fonctionnement. Il s'agit d'une approche socio-historique de la situation éducative et politique nous permettant de trouver quelques éléments explicatifs relatifs à ces obstacles. En effet, les différents problèmes auxquels font face ce système éducatif remontent au lendemain de l'indépendance où les leaders de l'époque ne faisaient pas vraiment de l'éducation leur priorité, malgré leur souci pour la libération du peuple haïtien. Des années ont passé, et le pays se trouve de plus en plus dans le sous-développement. Chacun dans sa gouvernance a essayé de réaliser quelques projets qui ne font pas forcément partie d'un plan de développement durable. L'indépendance d'Haïti, le 1^{er} janvier 1804, est toujours perçue comme la date à partir de laquelle Haïti serait censée connaître un nouveau départ grâce à un plan de développement à travers un projet innovant de société. Mais, au plan éducatif, les chefs d'état qu'a connus le pays pendant les cinquante dernières années postérieurs à cette indépendance ne faisaient que prononcer de grands discours sur l'éducation sans que celle-ci ait été, pour autant, une priorité pour eux. L'Empereur J.J. Dessalines (1804-1806), a fait éloge dans l'article 19 de la constitution dite « *Constitution impériale* » de la construction d'une école populaire pour chacune des six divisions militaires de son empire. Mais, cette loi n'a jamais été appliquée sur son gouvernement. Pourtant, le roi Henry Christophe (1806-1820), dans le cadre de sa royauté dans le Nord d'Haïti, a réalisé plusieurs projets dont la construction des écoles dans certaines villes et des académies royales tenant lieu d'écoles secondaires. Ces institutions ont été supervisées par des enseignants anglais invités par le roi. Le président Alexandre Pétion (1806-1818) par la constitution de 1816 a déclaré que l'éducation haïtienne est gratuite pour tous. Mais, il n'a construit qu'un lycée qui porte, d'ailleurs, son nom : « Lycée Alexandre Pétion ». Ce fut le premier lycée construit à Port-au-Prince plus de 16 ans après l'indépendance. Or, ce genre d'institution scolaire est réservé aux enfants de l'élite ; ce qui augmente le fossé entre la masse et les dirigeants et a généré une discrimination et des inégalités sociales. Car, au plan socioéconomique, l'indépendance n'a pas généré d'unité. Dans certains cas, on pourrait se demander si la

politique n'a pas été plus importante que l'éducation. C'est le cas du président haïtien d'origine franco-guinéenne, Jean Pierre Boyer (1818-1843). En effet, pour assurer et consolider pendant vingt-cinq ans la gestion à la fois d'Haïti et de Saint Domingue après les avoir unis, il a transformé certains établissements scolaires et universitaires en casernes. Ainsi, cette vision obscurantiste atteste que l'éducation n'avait plus de valeur presque un demi siècle après l'indépendance. Il a fallu attendre plus de soixante ans après l'indépendance pour voir la création d'un ministère de l'instruction publique alors que le pays a connu, entre temps, plusieurs administrations politiques qui n'ont pas su poser les bases d'une éducation publique. Soucieux de la cause éducative, le 10^{ème} président Fabre Geffrard (1859- 1867) a pris, comme nous l'avons vu en chapitre I, la décision de signer un concordat le 28 mars 1860 instituant le catholicisme comme religion officielle d'Haïti et un programme d'accueil des missionnaires catholiques comme fondateurs des premières écoles congréganistes d'Haïti. Fabre Geffrard dans sa gouvernance a repensé l'organisation de l'école de médecine et de droit et a procédé à la création des écoles d'art et de navigation. Si le président Alexandre Pétion (1806-1818) par la constitution de 1816 a déclaré que « *l'éducation haïtienne est gratuite pour tous* », le président Fabre Geffrard, pour sa part, a inscrit dans la constitution de 1874 que « *l'école primaire est obligatoire* ». C'est la première constitution stipulant une telle décision ; les autres constitutions auront insisté non seulement sur l'obligation de l'école primaire mais aussi et surtout la gratuité de l'éducation. Vers la fin du 19^{ème} siècle des religieux catholiques étrangers, notamment les français d'origine bretonne, sont chargés pratiquement de l'éducation. Ils ont construit des écoles fréquentées par les enfants de la bourgeoisie. L'éducation de la masse est gérée par l'état haïtien avec une quantité insuffisante de structures scolaires. Les modes de gestion de ces deux entités sont loin d'être les mêmes. Les missionnaires catholiques arrivent à gérer leurs projets en fournissant une éducation de qualité à la classe élitiste tandis que l'État haïtien, objet de multiples coups d'état, perd au contraire le contrôle de l'éducation de la masse. D'où l'existence d'un système éducatif à plusieurs vitesses.

3.3.2.1 Réformes éducatives et contextes organisationnels

L'éducation semble n'avoir jamais été importante aux yeux de certains dirigeants politiques. Les décisions et le comportement des responsables politiques montrent que la république d'Haïti, pendant longtemps, n'avait pas une politique éducative, encore moins une politique linguistique. Comme nous l'avons vu, c'est à partir du président Fabre Geffrard vers les années 1860 que le pays a commencé à établir les bases de l'éducation par un inventaire des ressources humaines et l'établissement d'un concordat avec la République française. Nous présentons de manière laconique les différentes réformes éducatives du système. Sur le plan didactique, la question de la langue, élément fondateur de notre problématique, n'a été abordée qu'en 1980 dans le cadre de la réforme Bernard.

- Réforme BELLEGARDE (1920)

Dans le cadre de son travail comme secrétaire d'Etat de l'instruction publique de 1918 à 1921, Dantès Louis Bellegarde a apporté, en pleine occupation américaine, une amélioration au système éducatif haïtien par notamment sa politique d'augmentation salariale des instituteurs et a produit des discours sur l'éducation haïtienne.

- Réforme DARTIGUE (1940)

Vers les années 1940, sous la présidence d'Elie Lescot, le ministre Maurice DARTIGUE s'est penché sur l'idée d'une réforme priorisant une campagne importante de la formation des enseignants.

- Réforme BERNARD (1980)

En 1979, Ministre de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sport (MENJS¹⁴³), Joseph Claude Bernard, a mis en route une réforme éducative dont les points saillants portaient sur la formation des maitres dans le système éducatif. Cette reforme avait pour

¹⁴³ Le MENJS depuis les années 2000 est remplacé par le MENFP.

objectifs d'encadrer les maitres par la formation continue afin de renouveler les méthodes et les programmes de l'école fondamentale. Elle devait établir des centres de formation des maitres à travers le pays. Jusqu'à présent, cette réforme n'est pas appliquée dans sa totalité. Elle est, au contraire, complétée par une série d'initiative et projets tels, le PNEF (Plan National de l'Éducation et de la Formation) publié en 1997 et dont la mise en application a été prévue sur une période de dix ans, EPT (Éducation Pour Tous), Plan Opérationnel 2010-2015, FIA (Formation Initiale Accélérée)¹⁴⁴, etc.

3.4 . Ecole haïtienne aujourd'hui : catégorisations, discriminations sociolinguistiques et économiques

« Le bilinguisme de masse est un phénomène relativement fréquent, quelles qu'en soient les formes, les rapports qu'entretiennent les langues et les identifications ethniques sont forcément complexes. Contrairement à une croyance naïve, les relations dans ce domaine sont souvent par « et » plus que « ou ». Le bilingue dans les situations de bilinguisme de masse est membre d'une communauté caractérisée par l'usage de deux ou plusieurs codes, l'un ou plusieurs de ceux-ci auraient-ils été imposés et seraient-ils objet de phénomènes de rejet » (Marcellesi et Greco (2003 : 135).

Ces propos illustrent très bien la situation actuelle du système éducatif haïtien. Celle-là est la conséquence du phénomène de mobilité et, donc, de catégorisation socio-scolaire. Chacun en ce qui le concerne (créolophone ou francophone) peut s'exercer à la limite des situations de communication. Les locuteurs haïtiens, les élèves en particulier, sont dans une

¹⁴⁴ Lancé en 2008, ce programme a pour objectif de « former 13 500 professeurs, à raison de 2 500 par année, pendant une période de cinq ans en vue d'encadrer 400 000 enfants qui sont en dehors du système éducatif », « ÉDUCATION / FIA / Lancement du processus de formation de 13 500 », www.haitiwebs.com, publié le 07-04-2008. Ce programme fonctionne de façon parallèle avec le CFEF créé depuis 1999 par MENFP pour former des enseignants de l'école fondamentale. Il montre le problème d'organisation et de suivi dans la gestion des ressources allouées à l'éducation haïtienne.

dynamique d'une langue imposée par rapport au cadre interactif. Cela dit, le français est imposé dans un cadre; il devient donc langue dominante. De même, le créole, dans un cadre donné et sous l'influence du poids social, devient langue dominante et donc légitime. Bien que la loi reconnaisse la co-officialité de ces deux langues, ce sont les sphères d'interactions verbales qui dominent souvent leur plein usage. C'est, d'ailleurs, le cas des situations sociolinguistiques actuelles à l'école, l'université et au parlement haïtien où dans certaines interactions le créole fait surface. Ainsi, il est important, ici, de jeter un regard à la fois descriptif et critique (au sens d'une sociolinguistique critique, Boutet & Heller, 2007) sur la configuration de la structure scolaire en Haïti en lien avec la mobilité sociolinguistique. Le système éducatif haïtien est un système à plusieurs vitesses. De cette différence de fonctionnement, le bilinguisme est difficile à décrire. Car la structure scolaire est régie par des normes contre la langue première des apprenants, puisque dans les grandes écoles le créole est proscrit. Si les faits linguistiques sont aussi à part entière des faits sociaux, les décisions concernant le bi-plurilinguisme - l'un des effets de la manifestation de la pluralité linguistique et le vecteur de la mise en mots – doivent tenir compte des besoins des apprenants. Comme l'espace scolaire est le lieu reproduction sociale, le système éducatif modélise les catégories sociales en fonction de leur niveau socioéconomique. Cette situation crée un fossé entre les groupes sociaux basés sur la discrimination tant au niveau sociolinguistique que scolaire. La discrimination se manifeste de plus en plus dans le pays, surtout par rapport aux différentes crises socioéconomiques auxquelles le pays fait face ces trente dernières années. A ce niveau, les disparités sociales sont très marquées. Les 4% de la classe supérieure contrôlèrent les 70% des ressources tandis que les 70% de la classe inférieure n'en contrôlèrent que 20%. La pauvreté en milieu rural est plus grande qu'en milieu urbain; ce qui provoque un départ massif des habitants vers la Capitale haïtienne que nous présenterons dans le tableau suivant (

Tableau 11). Ces disparités seraient d'un côté le reflet du système colonial et, de l'autre, une transposition de ce système dans l'environnement scolaire. C'est-à-dire, un petit groupe (qu'on pourrait appeler *oligarchie*) détient tout le monopole du système scolaire.

☑ **Mobilité de la population rurale et accroissement urbain**

Taux d'accroissement de la population urbaine				
Date	1950	1971	1982	2003
Population rurale	87.8 %	79.7 %	79.4 %	59.17 %
Population urbaine	12.20 %	20.3 %	20.6 %	40.82 %

Tableau 11 : Population urbaine¹⁴⁵

A partir de l'année 1986 et jusqu'à 16 décembre 1990 date à laquelle l'ancien prêtre Jean Bertrand Aristide a été élu président d'Haïti, le pays avait connu une instabilité politique et institutionnelle marquée par des coups d'état; ce qui a occasionné, du coup, une instabilité socioéconomique dans tout le pays. Des familles, en quête de mieux être, ont commencé à venir s'installer dans la capitale. Ce choix migratoire a participé de la création de certaines écoles dite « borlettes » à l'initiative du secteur privé afin d'offrir une éducation, même au rabais, à ces familles. Il serait donc l'un des soubassements des pratiques langagières diversitaires principales caractéristiques de la sociolinguistique et socididactique haïtiennes.

¹⁴⁵ Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation Professionnelle, la stratégie nationale d'action Pour l'Éducation pour Tous (EPT), 2007, p. 15, 168 p, Port-au-Prince, Haïti.

☑ **Ouest (Port-au-Prince) : carrefour de la mobilité**

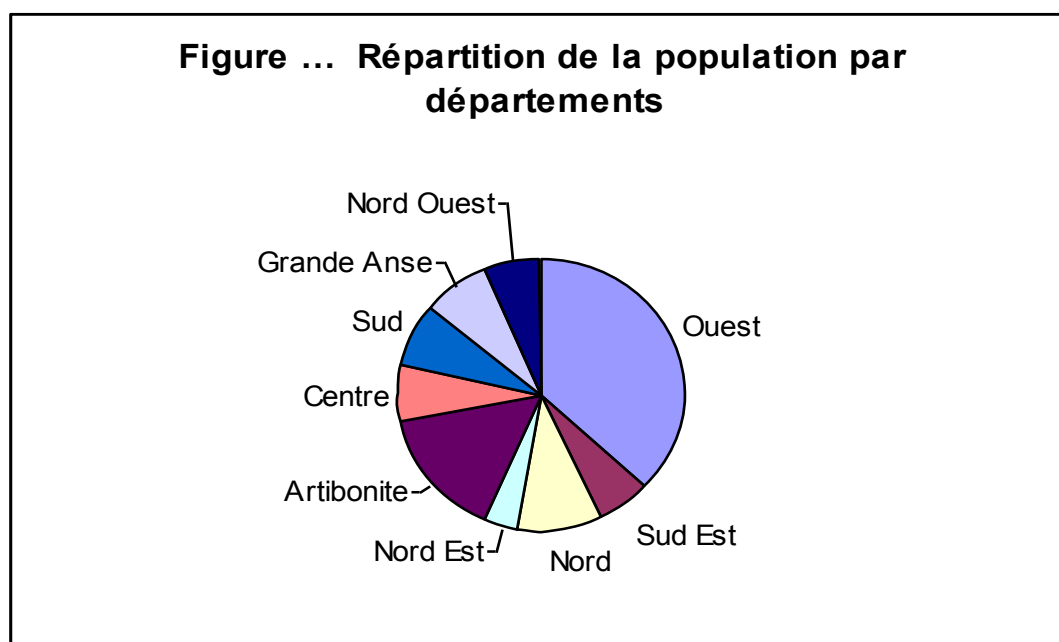


Figure 0:8. Répartition de la population par département¹⁴⁶.

La figure ci-dessus montre ce que représente le département de l'Ouest, Port-au-Prince, en termes de densité. En réalité, il n'y a pas que des facteurs économiques qui pourraient expliquer cet état de fait. La quête d'une éducation de qualité et la poursuite des études sont aussi des facteurs éducatifs fondamentaux qui peuvent justifier cette mobilité de la population rurale vers le département de l'Ouest. Dans le cadre de cette mobilité nous sommes en droit de constater que le système éducatif fonctionne par catégorisation et ceci depuis le lendemain de l'indépendance. C'est vrai qu'il n'existait pas cette quantité énorme d'écoles privées, mais le processus de catégorisation était déjà mis en route, puisque les quelques institutions scolaires qui ont été créées étaient réservées à l'élite politique. Nous essayons de décrire dans les lignes suivant la typologie d'écoles et leurs catégories pour une meilleure compréhension du contexte haïtien dans la perspective de notre recherche.

¹⁴⁶ Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation Professionnelle, la stratégie nationale d'action Pour l'Éducation pour Tous (EPT), 2007 :14, 168 p, Port-au-Prince.

3.4.1 Mobilité sociolinguistiques et catégorisations socio-scolaires

Plusieurs écoles fonctionnent avec des programmes relativement différents ; ce qui fait que le système éducatif s'apparente à un espace complexe où des groupes d'écoles imposent leurs propres curricula et normes de fonctionnement. L'état haïtien n'a presque pas de contrôle de ces écoles. « *Aujourd'hui, sur chaque 100 écoles, 85 appartiennent au secteur privé, à l'Église, aux ONGs* »¹⁴⁷. Le tableau suivant illustre nos propos en présentant en pourcentage les écoles et élèves des secteurs publics et privé du pays.

Répartition des écoles par secteur (public et du non public) dans le réseau scolaire (en %)

	Secteur public		Secteur non-public	
	Ecoles	Elèves	Ecoles	Elèves
Précolaire	5.5	4.67	94.5	95.33
Fondamental 1^{er} et 2^e cycles	8	18.54	92	81.46
Fond. 3^e cycle et Secondaire	9	25.36	91	74.64

Tableau 12 : Répartition des écoles par secteur (public et du non public) dans le réseau scolaire¹⁴⁸

Les données du tableau (Tableau 12) nous montrent qu'il existe un déséquilibre quantitatif considérable entre écoles publiques et privées (non-publiques). Les écoles préscolaires publiques représentent un pourcentage presque négligeable dans la mesure où elles représentent **5.5%** contre **94.5%** d'écoles privées. En d'autres termes, cette période de trois ans qualifiée de « *socialisation* » par le MENFP est abandonnée aux mains du secteur non-public, sachant que celui-ci regroupe des écoles fonctionnant à plusieurs vitesses ; ce qui explique la présence des écoles « borlettes » où la qualité de l'éducation est très faible et ne fait qu'augmenter les échecs scolaires. En tout cas, la quasi-totalité du système scolaire

¹⁴⁷ « *La langue, la formation des maîtres et les inégalités d'un système à repenser...* » in www.alterpress.org, 2011, consulté le 04-06-1013.

¹⁴⁸ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, *LA STRATEGIE NATIONALE POUR L'EDUCATION POUR TOUS*, 2007 : 19, 168 p, Port-au-Prince.

haïtien repose sur le secteur non-public. L'État haïtien ne contrôle le système qu'aux examens officiels où l'obligation est faite à toutes les écoles privées de participer à l'évaluation des compétences des apprenants sur tout le territoire national.

☑ Typologie d'écoles et distribution linguistique

École (s)	Nationales
	Communales
	Presbytérales
	Congréganistes
	Américaines
	Française ¹⁴⁹
	Collèges ¹⁵⁰

Tableau 13 : typologie d'écoles et distribution linguistique

Même si ce sont deux institutions étrangères fonctionnant sur le même territoire, les écoles américaines et françaises n'utilisent pas le même curriculum. Leurs curricula reflètent leur pays d'origine. Les écoles françaises, communément appelées « lycée français » utilisent le curricula français. Même si elles admettent l'enseignement-apprentissage du créole, le français est leur langue d'enseignement. Etant centré sur le français, ce genre d'écoles attire beaucoup d'Haïtiens voulant voir leurs enfants évoluer comme francophones. Elles sont beaucoup plus centrées sur le français tandis que les écoles américaines appliquent le curriculum américain tout en prenant en compte celui d'Haïti. Mais leur langue d'enseignement est l'anglais. Elles développent beaucoup plus des compétences trilingues (français, anglais et créole) chez les apprenants comparativement aux institutions scolaires

¹⁴⁹ Communément appelée « lycée français ».

¹⁵⁰ « Collège » (français haïtien) : généralement, Ecoles privées. Cela va sans dire qu'il existe « collèges » et « collègues ». A l'exception des écoles congréganistes (appelées aussi « écoles des frères » (lekòl frè) ou « écoles des sœurs » (lekòl mè) ou tout simplement « chez les frères » (kay frè), « chez les sœurs » (kay mè), toutes les autres écoles privées en Haïti portent le nom de « collègues » qui n'ont rien à voir avec cette appellation en français ou aux Etats-Unis. Ainsi, notre observation de terrain nous permet de conceptualiser la situation de ces collèges de la manière suivante : il existe de « grands collègues » fréquentés par les enfants de l'élite haïtienne (et ceux d'une partie des classes moyennes), les « collègues moyens » et les « petits collègues » fréquentés par les enfants de la masse des bidonvilles.

françaises qui insistent généralement sur l'acquisition des compétences en français. De toute façon, ces deux catégories d'écoles restent une référence pour les enfants des expatriés et migrants arabes (communément identifiés comme « Syriens ») et des familles de l'élite haïtienne. Dans ces interactions entre le scolaire et le social, l'on constate une distribution linguistique qui est inhérente à la structure scolaire. Cette distribution pourrait nous permettre de regrouper les écoles en trois langues. **Anglais** : écoles américaines ; **Français** : écoles congréganistes, « lycée français », écoles presbytérales, *collèges* ; **Créole-français** : *collèges*, écoles communales et écoles nationales (ces deux dernières sont dirigées par l'État haïtien). Nous présentons dans le tableau suivant (Tableau 14) par catégorie ce regroupement d'écoles en fonction des représentations sociolinguistiques et économique.

☑ **Catégorisation et distribution des écoles par exemplification : une éducation à plusieurs vitesses**

Ecoles	Publiques	Références	Privées	Références
	Nationales	Ecole Nationale Tertullien Guillaud	Congréganistes	Sainte Rose de Lima (Mère Lalue) Jean Marie Guilloux
	« Lycée »	Lycée Toussaint Louverture	Américaines	Morning Star Christian Academy (MSCA) ¹⁵¹
	Communales	Ecole communale de Delmas	Françaises	Lycée Alexandre- Dumas (Lycée français)
			Collège	Collège Excelsior
	« <i>Borlettes</i> »	Anonymat ¹⁵²	« <i>Borlettes</i> »	Anonymat

Tableau 14 : Catégorisation et distribution des écoles par exemplification

Quand on parle de l'école « *borlette* », il ne suffit pas qu'il y ait un manque criant d'infrastructures, mais il faut penser aussi et surtout à la qualité de l'éducation offerte, et le traitement des parents, des élèves et du personnel enseignant. Qu'elle soit privée ou publique, l'école dite « *borlette* » pourrait faire partie de l'une de ces deux catégories. Certaines écoles nationales dont le fonctionnement et la gestion sont catastrophiques pourraient offrir une image d'école « *borlette* ». Cela n'est pas différent des écoles privées qu'on pourrait considérer dans la catégorie « *petits collèges* ». Ici, on préfère ne pas noter de nom, car c'est

¹⁵¹ MSCA est une école américaine à caractère évangélique (religieux) existant depuis 1994 à Port-au-Prince.

¹⁵² Je ne souhaite pas citer de nom vu que cela pourrait porter préjudice à la réputation des institutions en question. Toutefois, la description faite, ici, de ce genre d'écoles pourraient permettre de les identifier sur le terrain.

une catégorie d'école qui se trouve un peu partout à travers le pays notamment dans les quartiers défavorisés. L'expression « *école borlette* » devient depuis les années 1986 un construit social posant le cadre fonctionnel d'une catégorie atypique de l'école haïtienne. Il est mis en mots pour conceptualiser ce phénomène éducatif généré par une certaine dégénérescence de la situation non seulement socioéconomique mais aussi sociolinguistique et éducative d'un groupe social du pays victime des inégalités sociales. L'« *école borlette* » pourrait être aussi cette école *intermédiaire* ou « *semi-école* » pour laquelle l'élève accepte de porter la tenue vestimentaire (uniforme) exigée, mais n'est pas pour autant fier d'affirmer son identité scolaire dans les situations d'interactions. Certaines de ces écoles ne sont pas reconnues par le MENFP par rapport au fait qu'elles ne sont pas en mesure de remplir les conditions générales d'inscriptions dans leurs départements scolaires. Du coup, comme diriger une école est une activité socioéconomique de subsistance, les responsables de ces écoles encadrent leurs élèves à leur niveau et s'arrangent avec un collège reconnu par le MENFP pour se charger de l'inscription de ces élèves afin que ces derniers puissent participer aux examens officiels.

☑ Ecart entre école privée et l'école publique

Dichotomie: écoles publiques/écoles privées	
Inscrits dans les écoles publiques	Inscrits dans les écoles privées
486.620	1.723.601
22.02%	77.98%

Tableau 15 : Inscrits dans les publiques et privées¹⁵³

En 2011, l'écart constaté entre l'école privée et l'école publique était très important en termes de capacité d'accueil. Il est devenu encore plus important depuis le départ de Duvalier fils. En effet, suite à ce départ, beaucoup de ces écoles publiques voire leurs structures de

¹⁵³ Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle, *la stratégie nationale pour l'éducation pour tous*, 2007 : 19, 168 p, Port-au-Prince.

gestion, notamment le ministère de l'éducation nationale, ont connu des changements administratifs radicaux motivés par une politique d'inspiration démocratique. Cette démocratie dite participative a chassé les responsables d'alors de leur poste afin de renouveler la gestion administrative. Ainsi, une voie démesurée a été ouverte à de nouvelles têtes pour assurer leur gestion et enseignement au nom d'une quête d'une démocratie participative devant favoriser l'accès à tous dans l'administration publique. Presque tous les responsables des structures étatiques du régime de Jean Claude Duvalier ont été remplacés par d'autres personnes après 1986, puisque celui-là et ses sympathisants ont été chassés ou encore *déchouqués*¹⁵⁴ du pouvoir. De 1986 à 1994, le pays a connu des situations de troubles marquées par des coups d'état ayant perturbé l'administration scolaire publique et privée. Mais l'écart dont nous parlons n'est pas que quantitatif, il est aussi qualitatif (tableau ci-après), puisque la réussite des apprenants en dit long. Ce tableau illustre qualitativement cette dichotomie marquée par la quantité (Tableau 15) : 5% (écoles publiques) contre 15% (écoles non publiques). Ces écoles non-publiques ont connu un record considérable en 2003 au niveau de la quantité des redoublants, Et c'est le cas, notamment de toutes les classes officielles (9^{ème}, Rhéto et Philo). Comme ces dernières reçoivent une quantité énorme d'apprenants, il est normal que le taux de redoublants soit assez élevé. Mais cette fruite au niveau de la réussite dans la catégorie des écoles non-publiques met souvent en cause le faible niveau de formation des enseignants des écoles - notamment des collèges - en situation défavorisée (écoles *borlettes*). Celles-ci seraient beaucoup plus nombreuses que les autres sous-catégories (congréganistes, presbytérales, etc.) d'écoles non-publiques.

¹⁵⁴ : « *Déchouqué* » du créole « *dechouke* » (français haïtien) signifie *déraciner*. En Haïti, ce mot utilisé en 1986 à partir des vagues de mouvements de protestations ayant abouti au départ du régime des Duvalier qui veut dire chasser les duvaliéristes et détruire leurs biens.

Sexe Année d'études	PUBLIC						NON-PUBLIC						ENSEMBLE					
	Garçons	%	Filles	%	Total	%	Garçons	%	Filles	%	Total	%	Garçons	%	Filles	%	Total	%
7AF	752	3%	911	4%	1663	4%	2082	4%	2325	5%	4407	4%	2834	4%	3236	4%	6070	4%
	21%		24%		23%		5%		6%		6%		7%		8%		7%	
8AF	518	4%	551	5%	1069	4%	Secteur	4%	1631	4%	3210	4%	2097	4%	2182	4%	4279	4%
	15%		15%		15%		4%		4%		4%		5%		5%		5%	
9AF	465	4%	529	6%	994	5%	2116	6%	2211	6%	4327	6%	2581	5%	2740	6%	5321	6%
	13%		14%		14%		5%		6%		6%		6%		7%		6%	
3ème	347	3%	362	4%	709	4%	1082	4%	1212	4%	2294	4%	1429	4%	1574	4%	3003	4%
	10%		10%		10%		3%		3%		3%		3%		4%		4%	
2nd	284	4%	283	6%	567	5%	975	4%	1099	5%	2074	4%	1259	4%	1382	5%	2641	4%
	8%		8%		8%		2%		3%		3%		3%		3%		3%	
Rhéto*	936	12%	904	21%	1840	15%	24204	50%	23140	49%	47344	49%	25140	45%	24044	47%	49184	46%
	26%		24%		25%		61%		62%		61%		58%		59%		58%	
Philo*	265	2%	206	3%	471	2%	7674	29%	5728	26%	13402	28%	7939	21%	5934	20%	13873	20%
	7%		5%		6%		19%		15%		17%		18%		14%		16%	
TOTAL	3567	4%	3746	6%	7313	5%	39712	16%	37346	15%	77058	15%	43279	13%	41092	13%	84371	13%
	100%		100%		100%		100%		100%		100%		100%		100%		100%	

Tableau 16 : Répartition des redoublants en pourcentage par secteur, sexe et année d'études (2003)¹⁵⁵.¹⁵⁵ Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle, « *La stratégie nationale pour l'éducation pour tous* », (2007 : 164), 168 p, Port-au-Prince.

Ces chiffres nous permettent de voir l'évidence de cette dichotomie entre les écoles publiques et les écoles non-publiques à la fois qualitative et quantitative. Il nous aide entre autres à comprendre le bien fondé de cette catégorisation scolaire ayant le français comme outil commun de travail. Les situations sociopolitiques renforcées par l'idéologie linguistique ont eu de graves conséquences sur la qualité de l'éducation haïtienne, en général. Il n'y pas que le secteur privé qui soit touché. Le secteur public est sérieusement concerné. Dans ce genre d'écoles, tout est à mémoriser. Littératures, langues, mathématiques et tout ce qui s'ensuit font souvent l'objet d'un enseignement décontextualisé assuré souvent par enseignants peu qualifiés. Ces derniers engagés pour transmettre des notions aux élèves ne disposent pas de méthodes adaptées pour faire face à la réalité de la salle de classe notamment pléthoriques de certains collèges du pays. La catégorisation peut être aussi marquée par le genre. En effet, nous faisons intervenir, ici, la notion du genre dans la mesure où la répartition des écoles n'est pas qu'uniquement par secteur (public - privé); elle se fait aussi par sexe sur tout le territoire dans certains cas. Certaines écoles ne reçoivent que des filles ou que des garçons ou les deux en même temps. Des écoles non-publiques (congréganistes et presbytérales) gardent encore ce type de fonctionnement. De même, dans le secteur public, il existe aussi des écoles nationales et *lycées*¹⁵⁶ qui ne reçoivent que des filles ou des garçons quand ce n'est pas les deux sexes en même temps.

¹⁵⁶ Ecoles nationales publiques de 1^{ère} Année fondamentale à terminal.

☑ **Promotion, redoublement et abandon : situation de l'école fondamentale**¹⁵⁷

Il n'est pas aisé de pouvoir situer et décrire les causes des phénomènes tels le redoublement, l'abandon, etc. dans le système éducatif haïtien, puisque, tout comme l'actualité, la vie sociale est souvent bouleversée par des revendications et mouvements sociopolitiques (voir quelques périodes : Tableau 3) visant le pouvoir en place. Les institutions scolaires et universitaires, lieux de socialisation et de diffusion de connaissances, sont

Tableau 17 : Taux de rendement en fin d'année scolaire aux deux premiers cycles du fondamental.

Taux de rendement	1ère Année	2ème Année	3ème Année	4ème Année	5ème Année	6ème Année	Moyen
Promotion	70%	76%	75%	76%	87%	63%	74%
Redoublement	15%	16%	15%	13%	12%	11%	14%
Abandon	15%	8%	10%	11%	1%	26%	12%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

premières à être touchées dans la

mesure où elles sont de puissants instruments pour paralyser le pays. Souvent touchées par une réouverture tardive due à ces phénomènes sociopolitiques, en 6^{ème} AF, par ex., le système a connu une promotion scolaire de 63%, mais aussi 26% de cas d'abandon de 2003 à 2005. Le tableau ci-dessus (Tableau 17) indique aussi le pourcentage des autres classes du fondamental. Ce tableau montre que c'est à partir de la 6^{ème} année qu'il y a moins de réussite à cause des examens officiels administrés au niveau de cette classe (63%). Celle-ci a connu le taux d'abandon (passant de 15 à 26%) le plus élevé de toutes les classes des deux cycles. Cela pourrait être expliqué par les troubles politiques ayant été enregistrés suite aux élections contestées de 21 mai 2000 et les différentes manifestations de protestation – assez violentes dans certains cas - ayant abouti au départ de l'ancien président Aristide au pouvoir le 24

¹⁵⁷Données du Recensement scolaire 2002-2003 du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle, « *La stratégie nationale pour l'éducation pour tous* », (2007 : 29), 168 p, Port-au-Prince.

février 2004. Ces troubles sociopolitiques ont des conséquences non seulement sur les résultats des apprenants des classes de base mais aussi sur le processus enseignement-apprentissage notamment au niveau des classes terminales. Le tableau suivant présente le taux des redoublements qui donnent lieu à une catégorisation appelée « *recalés du bac* »¹⁵⁸ (redoublant). Dans la perspective des mobilités sociale et scolaire, nous nous proposons d'étendre ces chiffres à l'échelle départementale grâce au tableau ci-après (Tableau 18) présentant des départements identifiés comme catégorie « *Province* », mais ayant un taux de réussite plus élevé que « *Port-au-Prince* ». Cette extension de tendance nous permettra de comprendre que « *Port-au-Prince* » - bien que ce soit catégorisé comme le plus grand espace urbanisé avec une éducation réputée de qualité (à condition de savoir choisir l'école qu'il faut) - n'a pas nécessairement le niveau de performance éducative le plus élevé (par ex., ici, 2003-2005).

¹⁵⁸ « Recalé du bac » ou « recalé » (français haïtien) : Redoublant.

Taux de réussite aux examens nationaux (6ème A. F. et 9eme A.F.)

(Années 2003 à 2005)¹⁵⁹

Département	2003		2004		2005	
	6 ^{ème} AF	9 ^{ème} AF	6 ^{ème} AF	9 ^{ème} AF	6 ^{ème} AF	9 ^{ème} AF
Sud-Est	62	40	47	44	59	43
Nord	64	50	54	50	72	52
Nord-Ouest	66	61	60	45	74	47
Nord Est	73	74	69	63	61	65
Artibonite	73	47	82	62	47	28
Centre	72	62	68	45	63	55
Sud	55	60	0	59	78	54
Nippes	49	85	55	62	71	63
Grande Anse	84	79	59	64	75	-
Ouest	61	68	63	66	65	56
Moyenne nationale	65,9 %	62,5 %			66,5 %	57,44%

Tableau 18 : Taux de réussite aux examens nationaux (6ème A. F. et 9eme A.F.).

Ce tableau ci-dessus montre que le département de l'ouest où se trouve la capitale haïtienne n'a pas connu de meilleur résultat par rapport aux autres départements du pays entre 2003-2005. En effet, le département des Nippes a connu en 9^{ème} AF un taux de 63% de réussite contre 56% pour le département de l'ouest. Cet écart ne serait-il pas dû aux bouleversements sociopolitiques survenus entre 2003 et 2005 ? Il faut dire que lors des mouvements sociopolitiques, les activités dans la capitale sont susceptibles d'être paralysées beaucoup plus que celles des villes de province. C'est probablement l'une des raisons qui pourrait expliquer cet écart au niveau de la réussite des apprenants de Port-au-Prince et ceux des villes de Province. Et après le séisme du 12 janvier 2010, les conditions de fonctionnement de certaines institutions scolaires deviennent de plus en plus difficiles et même critiques surtout avec la disparition massive des infrastructures et des

¹⁵⁹ Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle, « *La stratégie nationale pour l'éducation pour tous* », (2007 : 164), 168 p, Port-au-Prince.

ressources matérielles et humaines. Ainsi, le nombre d'écoles dites « *borlettes* » ou en situation défavorisée a conséquemment augmenté, car *près de 5 000 établissements ont été victimes des secousses*¹⁶⁰. *80% des écoles ont été détruites* dans le département de l'ouest où se trouve Port-au-Prince, la capitale d'Haïti ; *40% dans le sud-est* sans oublier la disparition de nombreux instituteurs et formateurs. Ainsi, considérer l'école et l'université comme une partie prépondérante de notre terrain de recherche devient une tâche à la fois difficile et sensible, puisque, devant ces multiples besoins, nous sommes appelés à apporter des recommandations valables (en ce sens qu'elles doivent être contextualisées) dans le cadre de notre intervention sur les langues - comme éléments fondateurs des interactions didactiques et sociales - en vu d'une amélioration du système éducatif haïtien.

¹⁶⁰ Informations tirées de : www.alterpresse.org, « *Haïti-Éducation 2011 : La langue, la formation des maîtres et les inégalités d'un système à repenser...* », Port-au-Prince, le 18-05-2011.

3.4.2 Formation universitaire et politique citoyenne

« Le curriculum est un processus intellectuel visant à établir une cohérence entre la finalité ultime de l'instruction publique (quel profil de citoyen pour quel type de société) et les diverses modalités participant directement (l'enseignement/apprentissage, l'évaluation des connaissances) ou indirectement (la formation des enseignants, l'encadrement des enseignants, la gestion des établissements, celle de l'ensemble du système, etc.) aux fonctions citoyennes que se donne l'école (ce qui n'est pas tout à fait exact puisque cette institution doit jeter les bases d'un apprentissage tout au long de la vie : lifelong learning). En d'autres termes, le curriculum relève de l'ensemble des efforts de planification, de gestion, de suivi et de l'évaluation des multiples dimensions d'une instruction publique » (Tirvassen, 2011 : 105).

L'État haïtien à travers la formation professionnelle et universitaire doit mettre en place des dispositifs linguistiques en fonction du niveau de chacun des étudiants afin de leur permettre d'arriver au bout de leur formation et intégrer, par la suite, le monde professionnel sans difficulté. Il ne s'agit pas, comme nous l'avons vu, d'un simple cours de *français de mise à niveau* qui ne se limite à la première année du cycle universitaire. Comme Tirvassen (2011 :105) l'a mentionné, la cohérence entre la finalité et les diverses modalités doivent être établie par le curriculum, lors même qu'il y aurait toujours un écart entre ces grandes orientations de l'État et la réalité du terrain. Cela dit, la formation des enseignants devrait être une des préoccupations majeures des responsables de l'université surtout à l'heure où les interactions plurilingues et pluriculturelles n'ont plus de frontières. De ce point de vue, les étudiants devraient être en mesure de voyager entre les langues surtout dans un pays où les droits linguistiques ne sont pas territorialisés, à l'exception des institutions d'éducation et de formation où le français est officiel. Les fonctions citoyennes ne sont assurées que partiellement par l'école, puisque de nombreux futurs citoyens sont contraints d'abandonner l'école très tôt ; d'autres, font face encore à des problèmes d'ordre communicatif dans leur formation supérieure. Ainsi, il est nécessaire que les curricula scolaires et universitaires accordent encore plus de place à l'enseignement-apprentissage de la langue. *« Dans la mise en œuvre plus didactique, un curriculum de langue seconde et étrangère implique l'énoncé*

des finalités éducatives et de formation ; celles-ci sont étroitement liées aux valeurs de tolérance, d'ouverture et de citoyenneté qui peuvent aussi être partagées par d'autres disciplines, elles sont rattachées plus spécifiquement au statut de cette langue dans le pays » (Miled, 2011 : 65). Le français comme langue seconde en Haïti est toujours langue d'enseignement à l'université pour les raisons que nous avons déjà évoquées en début de chapitre 5. Mais, jusqu'à présent, le créole, langue première de la quasi-totalité des étudiants n'a aucune fonction formelle dans le cadre de la formation des citoyens du pays, si ce n'est que par alternance codique - ou de manière spécifique par le « *créole francisé* » - et selon les représentations sociales que les enseignants en font dans les salles de cours. Si ce genre d'interactions verbales met éventuellement les élèves et étudiants en insécurité linguistique, c'est peut-être parce que l'école et l'université les a rendus plus « *complexés* »¹⁶¹ (au sens du français haïtien) en leur proposant des modèles décontextualisés ou encore isolés totalement du quotidien. Les contenus de cours basés sur la méthode traditionnelle pourraient en témoigner. Le futur citoyen à l'école devrait être en mesure d'exprimer son vécu et mettre en mots les faits de son environnement en se servant du *français haïtien*. Or, après toutes ces années passées à l'école classique et à l'université, au terme de leurs études, les problèmes d'expression en français persistent, comme l'indique l'enquête de terrain. D'une part, beaucoup d'étudiants vivent dans l'insécurité linguistique quand il s'agit de prendre la parole en français ou encore de se présenter à un entretien. D'autre part, la qualité de production écrite ne s'est toujours pas améliorée à cause des lacunes accumulées dans les classes antérieures. D'où la nécessité de prendre en compte une politique linguistique universitaire dans l'élaboration d'une politique citoyenne où chaque individu puisse préparer son avenir. C'est là, l'une des finalités de ce travail de recherche en ce sens qu'il devrait apporter des réflexions pouvant aider les décideurs à mieux orienter leurs actions. Si la vocation de l'homme haïtien est de devenir *citoyen* de la république, c'est grâce à la voie démocratique sur laquelle se trouve Haïti depuis 1986 où un premier pas a été franchi par la législation du

¹⁶¹ Le mot *complexé*, ici, renvoie au français haïtien et a le sens d'une personne ne voulant pas faire n'importe quel type de travail par crainte d'être critiquée ou jugée par la société. Tiré de « *Mathias Pierre: l'obus au but !* », bribesdevieenhaiti.blogspot.com/2013/04/mathias-pierre-lobus-au...

créole comme langue co-officielle de la République d'Haïti. Cette co-officialité résulte de la dynamique des jeux et des enjeux démocratiques créant, malheureusement, un climat sociopolitique et économique instable qui ne favorise pas une continuité dans les différentes réformes éducatives ; ce qui rend le système inadapté aux besoins de la nouvelle génération des sujets interactants. Or, en termes de contenu, nous dit Ouellet (2002 :96), la démocratie délibérative comprend six principes dont on estime devoir relater trois qui sont la *liberté fondamentale*, les *besoins fondamentaux* (basic opportunity) et l'*égalité des chances*. Même si ces principes ne peuvent être privilégiés et contestés par le processus démocratique, pour paraphraser Ouellet (2002: 96), il est souhaitable que le cursus universitaire tienne compte des valeurs fondamentales de chaque étudiant et favorise son intégration par le développement de compétences de communication plurilingue.

Conclusion

Nous arrivons au terme de la première partie de mise en contexte de cette recherche. Celle-ci s'inscrit dans le cadre de la reconstruction d'Haïti nécessitant une intervention sociolinguistique et sociodidactique adaptée et urgente afin d'améliorer les pratiques sociolinguistiques tant dans le milieu scolaire qu'extrascolaire. Cette première partie portant sur le contexte des pratiques sociolinguistiques et éducatives a fait l'objet d'un état des lieux de la situation sociolinguistique et sociodidactique d'Haïti, un espace où la réalité de terrain est marquée par la pluralité linguistique et culturelle avant même son indépendance en janvier 1804. Ce contexte est diversifié en information, mais nous avons dû le limiter à une présentation en trois (3) chapitres déclinés en plusieurs points.

Dans ce travail de contextualisation, nous avons pu conceptualiser certains phénomènes et en illustrer d'autres par des exemples, tableaux et figures afin de saisir le sens de notre travail dans l'état actuel du pays et, du même coup, poser les premières bases d'une compréhension à la fois globale et interprétative de l'utilisation des observables recueillis du terrain. Ce premier niveau de ce travail de recherche - sur la problématisation de la contextualisation du français en Haïti dans les interactions verbales gouvernées par la pluralité linguistique - se révèle indispensable dans la mesure où Haïti ne dispose pas de beaucoup de données récentes et fiables et, notamment, traitées selon une approche empirique où la

conception méthodologique est tributaire de l'intervention *in vivo*, au sens de Calvet et Dumont (1999). Il se veut être non seulement un éclairage sur ce terrain de recherche à la fois francophone et créolophone, mais aussi une contribution rigoureuse à la construction du contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien.

Partie II

Du contexte scientifique à la problématique de la recherche

La deuxième partie de ce travail de recherche en sciences du langage se veut être un ensemble de réflexions sur les soubassements à la fois épistémologiques et conceptuels pouvant éclairer le contexte sociolinguistique et sociodidactique haïtien qui a été l'objet de la première partie du travail. Ces réflexions que nous tenterons de développer visent à nous permettre de mieux comprendre et exploiter les observables collectés auprès des sujets sur les situations d'interactions verbales, afin de penser une intervention adaptée à la réalité de terrain, sachant que chaque terrain est censé présenter des particularités liées non seulement à des facteurs sociopolitiques, mais aussi économiques et culturels. A la lumière des réflexions scientifiques déjà produites sur les pratiques de langues et de classes, nous questionnerons le contexte sociolinguistique sur les plans scolaire et extrascolaire. Il s'agit de considérer les interactions verbales comme un des repères de ces pratiques en salle de classe, au tribunal et à la radio, principaux aspects de notre terrain de recherche. Ainsi ce travail de recherche prend-il en compte les dimensions sociolinguistique et sociodidactique des langues en repérant la pratique du *français haïtien* en relation avec les autres langues en présence. Cette démarche interdisciplinaire en sciences du langage pourra nous permettre aussi de mieux saisir au plan scientifique la problématique de la pratique du français et de son enseignement / apprentissage dans un pays comme Haïti où il est langue seconde et co-officielle avec le créole, langue première. Entre autres, cette deuxième partie vise à problématiser le français dans les situations d'interactions verbales en contexte haïtien.

Dans le *chapitre 4* du travail, nous allons tenter de clarifier la situation des pratiques sociolinguistiques où le français et le créole, en fonction du contexte, peuvent être dominant ou dominé et génèrent l'insécurité ou la sécurité linguistique. Par conséquent, pour mieux aborder les interactions verbales, il nous paraît indispensable de mettre en place un appareillage théorique et épistémologique pouvant mettre en évidence la fonction et le rôle effectifs de chacune des langues à la fois en milieu scolaire et extrascolaire. Cet aspect sociolinguistique est forcément lié à l'usage quotidien des deux langues en présence, y compris les langues étrangères pénétrant la quasi-totalité des différentes couches sociales du

pays. Nos réflexions sur ce rapport entre les sujets sociaux avec leur langue rejoignent Vargas (2007) qui considère les pratiques des langues et les pratiques sociales comme deux entités indissociables dans le cadre des réflexions sur les études sociolinguistiques et didactiques. Le *chapitre 5* passera en revue les fondements théoriques d'une langue comme moyen de communication en milieu scolaire et extrascolaire en questionnant ses fonctions, son statut et les représentations qu'elle peut générer dans les pratiques sociolinguistiques en Haïti. Il posera en même temps le *cadre de participation* (Combra, 2003 : 72) ou *cadre inter-énonciatif* (Vion, 2000 : 46) dans lequel les sujets locuteurs interagissent dans les situations d'interactions verbales et les particularités liées à l'utilisation de certains concepts théoriques dans la mise en place d'une *didactique énonciative contextualisée* dans le cadre une intervention sociolinguistique et sociodidactique en Haïti.

Chapitre 4

Approche épistémologique et conceptuelle du contexte de la recherche

Ce travail de recherche s'inscrit dans deux perspectives sociolinguistiques : macrosociolinguistique et macrosociolinguistique. Il vise à prendre en compte des pratiques sociolinguistiques de petits groupes et de grands groupes. Dit autrement, il va plus explicitement de la famille (aspect particulier) à la société (aspect global), puisque les langues sont en contact partout, même si du point de vue juridique, des frontières et droits linguistiques peuvent être établis selon les politiques institutionnelles et étatiques. Ces perspectives pourraient être envisagées, ici, comme étant complémentaires dans une posture épistémologique d'une démarche à la fois sociolinguistique et sociodidactique visant à mettre en contexte le français en milieu scolaire et extrascolaire afin d'en dégager des pistes de réflexions et d'interventions au plan communicationnel, social et éducatif. Dans le cadre de ces perspectives, la question de la continuité dans les pratiques sociodidactiques constitue toute la complexité du contexte haïtien. Et, cette question serait l'expression d'une coupure entre les milieux familial et social sur lesquels nous nous penchons, en effet, dans le cadre de ce travail de recherche. Babault (2006 : 87) explique qu'*il est généralement convenu que l'étude sociolinguistique des contacts de langues peut être menée suivant deux perspectives, selon que l'on privilégie une approche micro sociolinguistique ou macrosociolinguistique* ». Ces deux perspectives, souvent présentées de façon diamétralement opposées, sont en fait très complémentaires dans la mesure où elles permettent d'aborder une problématique sous deux angles différents, tant sur le plan conceptuel que méthodologique ». Dans le cadre de la sociolinguistique haïtienne, un travail de ce genre nécessite l'exploitation de ces deux perspectives que nous offre ce terrain sur lequel peu de données sont disponibles. De plus, la problématisation du français haïtien dans une approche globale de l'enseignement - apprentissage du Français Langue Seconde (FLS) ne pourrait être abordée par la considération d'une seule dimension des pratiques sociolinguistiques dans la mesure où par son statut social officiel, le français est partout perçu comme facteur de promotion et ascension sociale. Comme on le verra, parce qu'il existe une pluralité de contextes (social, culturel, économique,

politique, ...) favorisant des usages, des parlers et des représentations, les sujets locuteurs n'utilisent pas toujours les mêmes stratégies de communication pour se positionner dans l'espace social. Pour éviter que notre travail épouse seulement une posture généraliste, il est nécessaire, voire indispensable, d'avoir un regard sur les pratiques spécifiques à une structure comme la famille, dans la société haïtienne notamment, qui selon la macrosociolinguistique (Deprez, 1999 :77), fait partie des *domaines familiers et privés* là où l'école, au contraire, est considérée au rang des *domaines publics et prestigieux*. Ce rapport entre ces deux dimensions dont chacune, d'un côté, englobée et, de l'autre, englobant nous permettra d'établir un fil conducteur d'une approche empirique de la problématique du français *haïtien* comme variation sociolinguistique dans les interactions verbales du milieu scolaire à l'extrascolaire.

4.1 Pratiques sociolinguistiques scolaires et extrascolaires : la problématisation du français en contexte haïtien

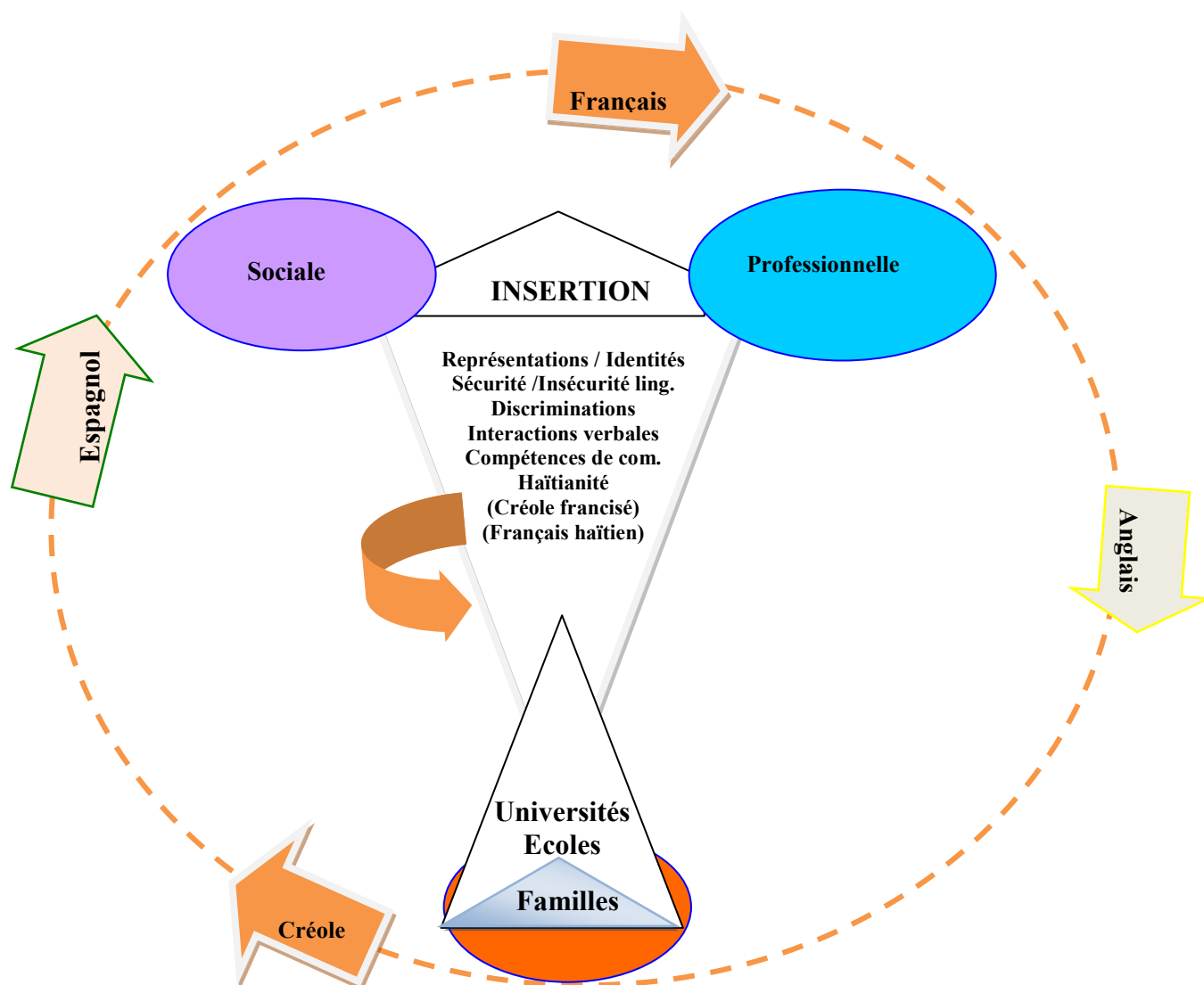


Figure 9 : Cycle dynamique des pratiques sociolinguistiques : interactions scolaires et socioprofessionnelles.

Nous revenons à la figure ci-dessus pour associer la démarche de notre travail aux disciplines concernées par notre problématique de la pratique du français en Haïti. En effet, au regard de cette figure conceptuelle illustrant le lien entre les interactions verbales et leurs effets en milieu social, professionnel et scolaire, nous considérons la sociolinguistique et la sociodidactique comme deux grands axes autour desquels tournent les discours scientifiques élaborés sur les pratiques en Haïti. Nous assumons ici que « *ce sont les pratiques qui*

constituent les langues » (Calvet, 1999 : 15). Il nous paraît nécessaire de viser les interactions entre les langues, mais aussi entre les institutions grâce aux sujets locuteurs témoins potentiels des pratiques effectives et observables des langues et des cultures sur le terrain. Ce schéma se veut être à la fois une orientation conceptuelle et méthodologique délimitant notre intervention in vivo. Il essaie de projeter une double relation sur deux dimensions. Une relation de polarisation spatiale incluant le social, le professionnel et le scolaire. Il existe aussi une autre relation de polarisation entre les langues créole et le français, y compris l'anglais, à titre de langue étrangère dominante¹⁶². Cette deuxième relation de polarisation fait corps avec l'espace social ; ce qui fait que les langues ne sont pas considérées comme des entités isolées et déconnectées de tout contexte. Le passage d'une polarité à l'autre fait émerger aussi des phénomènes sociolinguistiques tels : les représentations, les discriminations, la sécurité et l'insécurité, les inégalités sociales, etc. Ces phénomènes génèrent, ainsi, des formes de parler : créole *francisé*, créole *rèk*, le français académique et le *français haïtien* qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de ce travail de recherche. Selon notre enquête de terrain, l'un des ressorts majeurs de ces interactions en surface est l'insertion scolaire et socioprofessionnelle heurtée par les échecs scolaires liés en partie aux problèmes d'enseignement-apprentissage du français et de ses représentations en Haïti. De là, la question de la pratique du français et ses impacts en Haïti deviennent prioritairement un aspect fondamental de la problématique de notre recherche sur les pratiques sociolinguistiques entre les langues en présence et une approche d'une pratique didactique innovante élaborée ainsi comme « *didactique énonciative contextualisée* », jamais introduite auparavant dans les discours scientifiques sur les pratiques didactiques en Haïti. L'usage du français légué par les effets de la colonisation française - pour sa fonction communicative et d'ascension sociale - traverse toutes les couches sociales et tous les corps de métiers, surtout quand il s'agit de l'écrit au plan des échanges commerciaux et de la communication institutionnelle et managériale. La nécessité d'aborder cette problématique du point de vue sociolinguistique et

¹⁶² En Haïti, l'espagnol, l'allemand et le portugais étant moins présents en termes de paramètres de demande socioprofessionnelle. Ces langues ne pourraient constituer, chacune, de polarité linguistique. Toutefois, à part l'espagnol - comme l'anglais d'ailleurs - pour sa place de langue étrangère (LE) à l'école et à l'université haïtiennes, les autres langues pourraient être considérées comme des langues enseignées exclusivement aux instituts de langues étrangères.

sociodidactique nous paraît indispensable dans ce rapport tendu et ces interactions entre langues, interactants et institutions dans un quotidien marqué par des phénomènes sociolinguistiques, sociopolitiques et économiques. Cette nécessité pourrait se manifester à travers une double dimension dans la relation entre les langues et les interlocuteurs. Une dimension linguistique (discursive) dans les interactions entre les langues donnant lieu à des formes de parlers (« *français haïtien* » et un mélange créole-français¹⁶³ « *créole francisé* »¹⁶⁴) constatées dans la quasi-totalité des interactions, notamment, à la radio. Autour de ces formes de parlers sont générés des phénomènes de représentations et de discriminations créant une quête d'auto-estimation ou une position de sous-estimation¹⁶⁵ ; ce qui constitue la deuxième dimension. Ainsi, l'approche sociolinguistique s'oriente vers non seulement l'interaction entre les sujets, mais aussi entre les langues et la variation sociolinguistique, élément indicateur de la fraction sociale et langagière en Haïti. De ce point de vue, notre propos s'inscrit dans la lignée d'une sociolinguistique à la fois interactionnelle et variationnelle (Labov, 1971 ; Fishman, 1971 ; Marcellesi en coll. avec Blanchet & Bulot, 2003 ; Calvet, 1999) avec pour vision, une dimension glottopolitique de l'espace social. En s'inspirant de la vision de Goffman, 1981 ; Hymes, 1991 ; Vion, 2000, cette sociolinguistique s'active à mettre en lumière les manifestations sociolangagières, dès lors qu'on parle de communication, de pratiques sociolinguistiques du créole et du français haïtiens, y compris les langues étrangères en présence, en milieu scolaire et extrascolaire en Haïti. Au regard des réflexions de Blanchet, Moore et Asselah Rahal, 2009 ; Castellotti et Moore, 2008 ; Lambert, Millet, Rispail et Trimaille (dir.), 2007 ; Blanchet et Chardenet, 2011, ces pratiques sociolinguistiques sont réinvesties, par transposition, dans la mise en place d'une *didactique énonciative contextualisée* ayant pour soubassement le français haïtien. En effet, dans cette démarche, l'énonciation se trouve au cœur à la fois des phénomènes sociolinguistiques et sociodidactiques, puisqu'elle est l'organisation de l'expression des sujets locuteurs dans les

¹⁶³ Voire anglais, en fonction des situations de communication et le degré de connaissances de l'interactant dans cette langue.

¹⁶⁴ Le mélange est décrit sur deux niveaux : basilectal et mésolectal.

¹⁶⁵ L'analyse en profondeur des propos des répondants de notre enquête de terrain fait ressortir cette quête et cette position.

interactions. Elle est constituée, par l'indentification et la ponctuation de la présence des interactants, des déictiques à travers la façon de mettre en mots le quotidien, le tremplin des interactions en milieu scolaire, social et professionnel. La dimension sociodidactique est abordée comme une prise en compte du vécu des apprenants et de son contexte évolutif dans le processus enseignement – apprentissage comme processus enseignement-apprentissage en proposant une *didactique énonciative contextualisée* qui se veut une approche nouvelle des pratiques de classe haïtiennes. D'où le bien-fondé de cette approche énonciative s'inspirant de l'ensemble des réflexions déjà produites dans le domaine des sciences du langage sur le concept de l'énoncé qui est à la fois le résultat de l'énonciation et la construction socio-spatiale et identitaire d'un énonciateur. Notre approche énonciative s'inscrit dans la conception de Paveau et Sarfati (2003:180) qui présentent le concept de l'énoncé comme un terrain d'analyse qui « *permet d'englober toutes les productions du sujet parlant, orales comme écrites, y compris celles qui n'ont pas l'aspect formel de la phrase français canonique* ».

Dans le cas d'Haïti, à partir de notre observation de terrain, nous essayons de représenter les pratiques sociolinguistiques comme un « cycle dynamique » qui est à la fois interinstitutionnel et interlinguistique ». Cela dit, les langues dans leur caractère dynamique mettent en relation des institutions (scolaires, sociales et professionnelles) et à travers lesquelles elles interagissent en permanence par la mise en mots des usagers qui les utilisent dans les interactions sociales et langagières. Dans la dynamique de ce cycle, les langues peuvent être perçues et considérées comme légitimes et, en même temps, dominantes ou *dominées*, en fonctions des situations d'interactions verbales. « Dominées » au sens de Marcellesi (2003 : 57) qui précise que « *les langues dominées mettent uniquement l'accent sur les ressorts politiques qui infériorisent tel ou tel système linguistique et a pour inconvénient de substituer au couple classe dominante/classe dominée, le couple langue dominante / langue dominée* ». En Haïti, il est possible d'observer cette substitution qui n'est pas que politique, mais aussi et surtout idéologique. C'est ainsi que dans ce cycle conceptuel comme terrain d'observation, les langues en présence peuvent être aussi perçues par certains locuteurs comme un instrument de discriminations et une des sources des inégalités sociales et scolaires, et peuvent donc faire l'objet d'études de prédilection en sciences humaines et sociales dont les sciences du langage qui nous intéressent, ici, dans le cadre de ce travail de

recherche. A cela, Savan (2007 : 30-31), dans ses réflexions sur l'inégalité des chances, explique le lien entre le discours et les comportements des acteurs usagers de la parole en ce sens : « *Les mots ou les discours ne sont pas que des instruments dont on use pour décrire des états de choses. Les discours sont aussi des manières d'agir qui renvoient à un contexte social et à des représentations qui peuvent être explicites ou non, conscientes ou non* ». Le contexte social tel qu'il a été abordé en Partie I (dans « Pratiques sociolinguistiques et éducatives en Haïti, contexte sociohistorique et sociolinguistique ») nous a ramenés à considérer quelques éléments contextuels pouvant nous permettre d'asseoir la problématique du français en Haïti dans le cadre des perspectives sociolinguistiques sur les langues en présence. De ce point de vue, Blanchet (2011 : 9) explique que « *la finalité d'une recherche est la production de connaissance nouvelle, soit par la description et la compréhension de phénomènes nouveaux ou non étudiés jusque-là, soit par une analyse et une interprétation renouvelées de phénomènes déjà étudiés (suite à une modification de point de vue, de méthode, de catégories d'analyse, de mise en contexte, de questionnement scientifique, de demande sociale, de perspectives d'intervention, etc. : ce qu'on appelle une **problématique**)* ». Ainsi, par la description explicative d'une telle finalité de la recherche, notre problématique du français haïtien dans les interactions verbales pourrait se baser sur le contexte sociolinguistique et sociodidactique construit autour de la demande sociale, du questionnement de ce contexte au plan scientifique en vue d'intervenir à titre de chercheur acteur-social dans une perspective sociolinguistique du plurilinguisme ; ce qui nous permettra d'aboutir à une contribution à la réflexion scientifique sur Haïti au plan du fonctionnement et de l'usage des langues dans le milieu scolaire et extrascolaire. La pratique du français haïtien et, notamment, sa prise en compte à l'école reste jusque là non encore abordée de manière approfondie au plan sociolinguistique et sociodidactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme. La description et la compréhension des phénomènes sociolinguistiques, leur analyse et leur interprétation devraient nous permettre d'établir les socles d'une sociolinguistique et d'une sociodidactique haïtiennes visant, prioritairement, la contextualisation des savoirs linguistiques en milieu scolaire et extrascolaire.

4.1.1 Pratiques sociolinguistiques et contextualisation didactique : émergence de la problématique du *français haïtien*

Dans le cadre de ce travail de recherche sur les pratiques sociolinguistiques où le français *haïtien* - en relation notamment avec le créole haïtien - identifié dans les situations d'interactions verbales comme une pierre angulaire dans le développement des compétences de communication et la construction identitaire, un premier pas a été franchi par la présentation du contexte sociodidactique et sociolinguistique des pratiques de langues en Partie I. Celle-ci a fait un état des lieux de l'existence d'un grand *marché linguistique* (Bourdieu, 1982) ou *marché aux langues* (Calvet, 2002) diversifié dans la mesure où le plurilinguisme, comme une manifestation de la pluralité linguistique, est un phénomène non seulement observable, mais aussi et surtout inévitable dans tout le pays. L'aspect sociohistorique du contexte sociolinguistique haïtien fait apparaître une inadéquation entre les besoins langagiers et les dispositifs disponibles dans l'espace social. La demande sociale est en plein cœur de celui-ci, car en communication institutionnelle formelle et en classe de classe, le français est perçu comme un passage obligé à l'école et à l'ascension sociale et même professionnelle, comme le montre notre enquête de terrain. Cette demande exige à la fois une satisfaction des besoins de communication et de développement de nouvelles compétences linguistiques (en particulier compétences plurilingues) tant du côté des élèves que des étudiants qui sont appelés à être des professionnels du pays. En effet, nous avons pu obtenir quelques éléments d'une compréhension explicative du terrain servant à la problématisation du français dans le pays. Il se pose le problème de la prise en compte du vécu des apprenants locuteurs dans les interactions verbales scolaires et extrascolaires. Une pratique scolaire hypernormée et isolée du quotidien crée l'inadéquation et constitue un obstacle quasi infranchissable pour la plupart des apprenants. Cette inadéquation fait apparaître une double vie chez la majorité des locuteurs Haïtiens en quête du français de France (FF) au détriment d'un français identifié, selon notre enquête de terrain, comme le français *haïtien* (FH), une variété locale qui serait considérée comme discriminée malgré sa place incontournable dans la mise en mots du quotidien dans les interactions verbales entre les sujets locuteurs haïtiens et étrangers dès lors qu'ils se réfèrent à la réalité de terrain. Cette situation sociolinguistique scolaire et extrascolaire a énormément favorisé l'émergence du mélange français-créole dit « créole francisé » (CF) devenant un palliatif à défaut de l'usage

du FF. A partir d'une observation globale de terrain, il est possible de considérer que les connaissances acquises à l'école pénètrent peu le langage du quotidien. Or, celui-ci est généralement exprimé dans un langage que le système éducatif nie dans sa quasi-totalité. Vu la place du français dans les interactions verbales en milieu scolaire et extrascolaire relativement au créole haïtien, la langue première de la majorité des locuteurs, nous orientons notre recherche vers une prise en compte du contexte interactionnel en formulant notre problématique de la manière suivante :

« En quoi les pratiques sociolinguistiques entre créole et français haïtiens pourraient-elles être intégrées dans la mise en place d'une didactique énonciative contextualisée afin de favoriser les interactions verbales en milieu scolaire et extrascolaire en Haïti ? Quelle place l'éducation haïtienne devrait accorder, notamment, au français haïtien dans le développement et la co-gestion d'une pratique plurilingue haïtienne? »

Aussi, au cours du développement de notre travail, nous questionnons l'usage du français comme une pratique effective et observable dans les interactions verbales en milieu scolaire et extrascolaire de la vie nationale voire internationale¹⁶⁶, grâce au facteur de mobilité qui a une forte influence sur les pratiques sociolinguistiques dans le pays. Il s'agit, en lien avec le créole haïtien, de s'interroger sur la place du français dans ces interactions verbales dans la co-construction d'une identité haïtienne et la diffusion sociale de connaissances, à travers le processus d'enseignement-apprentissage, les réseaux de formation et de communication institutionnelle et médiatique. Cette problématique sur le français haïtien en relation avec les autres langues en présence s'inscrit dans la lignée des réflexions scientifiques de la sociolinguistique et de la didactique du plurilinguisme. Dans le cadre d'Haïti, dans les interactions verbales, les interlocuteurs recourent à des formes de parlers diversifiées dans les situations de communication de la vie quotidienne. Pourtant, le fonctionnement du système éducatif n'offre pas pour autant la possibilité d'observer, d'expérimenter et de mettre à profit

¹⁶⁶ En termes d'impact, puisqu'il existe trois grandes communautés diasporiques principalement concernées par cette mobilité : diaspora francophone, diaspora anglophone et diaspora hispanophone (voir 10.2.2 repères diasporiques).

la créativité langagière des locuteurs haïtiens, à cause des normes¹⁶⁷ scolaires. L'orientation de notre problématique du français en contexte créolophone nous amène à envisager notre intervention sociolinguistique et sociodidactique comme un investissement à la réalisation d'un projet visant à chercher de manière compréhensive et explicative les pratiques sociolinguistiques diversitaires et hétérogènes observées dans les interactions verbales en milieu scolaire et extrascolaire et procéder à une transposition didactique de ces pratiques. Ainsi, de ce point de vue, Adami (2003 : 47) explique qu'« investir la problématique du plurilinguisme revient, de fait, à admettre la réalité et le contour des langues repérées pour en analyser la *répartition des usages, les fonctions sociales, les interactions*, etc. ». Dans le cadre de cet investissement de la problématique du plurilinguisme, le concept de langue, selon l'auteur, est considéré comme *objet épistémologique*. De là, nous questionnons les fonctions des langues et leurs représentations dans les interactions en milieu scolaire et extrascolaire. Ainsi, notre enquête de terrain a fait ressortir, relativement aux besoins de communication des sujets interactants et aux pratiques de classe, la nécessité de problématiser les pratiques sociolinguistiques du créole et du français haïtiens dans la perspective d'une didactique *contextualisée* du plurilinguisme. Aussi, notre travail de recherche tient lieu d'une analyse de la répartition des usages et les fonctions sociales des langues en présence dans les situations d'interactions verbales afin d'aboutir à des propositions utiles et adaptées à la demande sociale actuelle des interlocuteurs haïtiens.

En effet, l'éducation haïtienne se trouve à la croisée des pratiques sociolinguistiques plurilingues dominées par le français et le créole haïtiens et leurs variations, selon les situations de communication. Mais, en milieu scolaire et universitaire – sans oublier les situations officielles –, le français reste la langue dominante à l'oral et l'écrit. Dans les formalités à remplir au niveau administratif, il est aussi dominant. Au plan du contact des langues en présence, cette variété de français pratiquée en Haïti présente de plus en plus de particularités dans les interactions verbales de l'espace social. Le français pratiqué en Haïti s'enrichit de l'apport du créole haïtien, sans omettre l'anglais, une des langues étrangères

¹⁶⁷ Nous utilisons, ici, le concept de norme au sens de Calvet (1999 :152) qui la considère comme une « *soumission à un jugement de valeur, à une règle* ».

enseignée à l'école classique et à l'université. Dans le cadre de notre enquête de terrain, nous avons observé une pratique du français maintenue par la norme scolaire ne prend pas en compte d'autres variétés inhérentes au vécu des sujets apprenants. La possibilité d'expression du quotidien est souvent très limitée dans les interactions verbales en milieu scolaire et extrascolaire dans la mesure où le vécu des interlocuteurs n'a pas toujours de lien avec celui de la variété de français pratiquée en France. Or, l'éducation haïtienne impose, à travers les méthodes et les dispositifs scolaires, le français de France (FF). Par conséquent, la plupart des sujets parlants sont confrontés à une quête d'une variété du français isolée de leur quotidien. De là, il se pose non seulement un problème d'expression, mais aussi celui de la construction et d'affirmation identitaire comme citoyen d'une société. Cette problématisation du français pourrait nous conduire à nous interroger aussi sur le regard porté sur le lien entre construction identitaire et pratiques sociolinguistiques :

« En quoi consistent les représentations du français dans les interactions verbales en contexte haïtien ? Relativement à la demande sociale actuelle du pays, quel est le rôle des langues en présence dans la construction et l'affirmation d'une identité non seulement culturelle mais aussi et surtout socioprofessionnelle ? ».

Cette problématisation du *français haïtien* dans son développement confronte les pratiques sociolinguistiques à une démarche à la fois méthodologique et épistémologique afin de mieux intervenir sur notre terrain de recherche dans le cadre d'une perspective sociolinguistique et sociodidactique des pratiques sociolinguistiques. Une telle problématisation est fondée sur le questionnement de ces pratiques en tant qu'observables collectés à partir du vécu des apprenants locuteurs. Il est ainsi important d'établir une base épistémologie et méthodologique adaptée à la réalité du terrain.

Comme dans tout travail scientifique il faut adopter un positionnement épistémologique et conceptuel et délimiter notre intervention en fonction des disciplines concernées et à partir desquelles nous pouvons faire ressortir notre point de vue scientifique. Nous avons inscrit, en début de cette partie, notre travail de recherche dans la perspective d'une sociolinguistique et sociodidactique du plurilinguisme. Nous avons tous une manière de nous approcher de l'objet d'étude afin de construire le sens à partir de la reconstruction des

données recueillies sur le terrain, sachant que c'est *le point de vue qui crée l'objet* nous dit Calvet (2004 :21) dès lors qu'il est question du domaine scientifique. Aussi, l'épistémologie est cette science qui nous permet d'appréhender la manière de réfléchir et penser une intervention du type sociolinguistique et sociodidactique, comme c'est notre cas, ici, dans l'élaboration de nos réflexions. En effet, *la réflexion épistémologique*, nous dit Fourez (2009 : 10), *peut nous aider à mieux comprendre cette œuvre magnifique que sont les sciences, tout en nous rendant plus lucide face à leurs limites et leur ambiguïté*. Comme c'est aussi le point de vue de l'auteur, nous admettons que *les sciences sont, en effet, une production historique construite par les humains et pour des humains* pour appréhender l'objet à étudier. Celui-ci est, ici, considéré comme les pratiques sociolinguistiques haïtiennes desquelles émerge le *français haïtien* qui nous intéresse dans la mise en place d'une approche sociodidactique. Cette réflexion sur l'épistémologie va dans le même sens que celui de Galli, Verney-Carron et coll. (2013 :7) qui perçoivent cette discipline comme l'activité philosophique visant prioritairement la restitution de l'intelligibilité interne¹⁶⁸. L'implication d'une sociolinguistique et d'une sociodidactique du plurilinguisme dans le cadre de ce travail de recherche renvoie à une démarche visant l'amélioration des pratiques scolaires qui ne sont pas sans conséquences sur les interactions verbales à l'école et en dehors de celle-ci. Cela dit, le chercheur acteur-social s'engage dans cette implication, d'une part, parce qu'il fait partie du corps social et, d'autre part, parce qu'il est investi d'un ensemble de savoirs à mettre en œuvre afin de produire des réflexions scientifiques sur sa vie et la vie collective, car « *l'épistémologie c'est aussi, pour chacun, une réflexion sur sa vie et sur notre vie* » (op.cit. : 10). De cette réflexion à la fois individuelle et collective¹⁶⁹ découle, d'ailleurs, une légitimité de l'utilisation du déictique « je » pour marquer un certain engagement personnel du

¹⁶⁸ Dès l'introduction de leur ouvrage collectif portant sur le lien entre l'épistémologie et les didactiques, Galli, Verney-Carron et coll. présentent l'épistémologie comme « l'activité philosophique qui porte sur les savoirs de référence organisés en théories scientifiques, et qui vise en premier lieu à restituer l'intelligibilité conceptuelle interne (cf. la définition qu'en donne le TLFi : « Partie de la philosophie qui a pour objet l'études critiques des postulats des conclusions et méthodes d'une science particulière, considérée du point de vue de l'évolution, afin de déterminer l'origine logique, la valeur et la portée scientifique et philosophique ». (GALLI, H., VERNEY-CARRON, N. & coll., 2013, *Les didactiques au prisme de l'épistémologie. Une approche plurielle*, Collection Sociétés. Editions Universitaires de Dijon, p. 7).

¹⁶⁹ Elle peut être collective si et seulement si elle s'inscrit dans le cadre d'une approche empirique (où le chercheur élabore sa réflexion à partir des données émanant des pratiques de terrain).

chercheur dans le discours scientifique. Ce « je » apparaît aussi dans le cadre de ce travail de recherche, notamment, en termes de choix épistémologique et méthodologique dans mon parcours sociohistorique et académique personnel d'apprenti chercheur qui m'a conduit à la réalisation de cette thèse de doctorat. La dimension épistémologique, ici, renvoie à une approche de la sociologie de la connaissance. Si la connaissance peut être socialement diffusée et construite. Il en est de même des compétences de communication. Elles sont acquises et développées dans les interactions en salle de classe et dans les milieux sociaux spontanés. Ces compétences sont aussi développées et appropriées socialement dans les interactions verbales. Il s'ensuit que ce travail de recherche a pour soubassement *une épistémologie socioconstructiviste* qui, selon Fourez (2009 : 15), *est d'abord une vision constructiviste, c'est-à-dire une approche qui met l'accent sur le fait que chaque individu se construit ses représentations du monde*. Ainsi, dès la première partie de ce travail, nous avons considéré les pratiques langagières comme des pratiques sociales hétérogènes repérées dans des sphères d'interactions verbales diverses et variées, car l'utilisation de la langue se fait toujours dans un espace social déterminant les positions et fonctions sociales des sujets. En effet, l'approche sociolinguistique à envisager, ici, aborde les langues en présence en Haïti comme des faits sociaux dynamiques et susceptibles d'apporter une compréhension explicative de la réalité sociolinguistique et sociodidactique de terrain dans la mise en place d'une *didactique énonciative contextualisée*. Elle considère le français haïtien comme fait sociolinguistique à appréhender dans les interactions verbales en milieu scolaire et extrascolaire. Nous partageons, ainsi, la position de Blanchet (2004 : 31) qui avance que, dans une ***approche « socio-» des faits linguistiques, les « langues » sont considérées prioritairement comme des pratiques sociales hétérogènes et ouvertes observables sur le terrain***. Dans la continuité de cette considération sociale des faits de langues, nous rejoignons Bulot (2011 : 29) considérant que, relativement aux divergences et approches, *« la sociolinguistique demeure en discussion, propose de nouveaux concepts, investit de nouveaux terrains... sans que ceux-ci remplacent nécessairement les précédents, le thème unificateur de la discipline est de considérer le langage comme une activité, socialement localisée*. Dans la vision de l'auteur, *le langage est considéré comme « un terme englobant la totalité des pratiques discursives et de productions »* et, de ce fait, *la distinction entre « linguistique » et « langagier » ne vaut plus que pour désigner respectivement ce qui renvoie à la matérialité des énoncés et à leur fonctionnement structurel d'une part et, d'autre part, la prise en compte*

des usages effectifs de cette matérialité par les locuteurs ». Au plan épistémologique et méthodologique, nous abordons ces usages dans les interactions verbales à partir de deux niveaux d'approches sociolinguistiques. Nous envisageons notre intervention sociolinguistique selon une définition des approches « micro » et « macro » des langues de Calvet (1999 : 14-15) qui présente, d'une part, une approche « macro » des langues comme un « *ensemble de pratiques, ou usages, dont nous pouvons chercher à avoir une image globale, statistique* » et, d'autre part, une approche « micro » recouvrant cet ensemble de pratiques que nous *pouvons étudier dans le détail des interactions, dans un petit groupe, une famille ou un petit territoire...* ». Dans la lignée de ces deux approches sociolinguistiques, surtout dans une vision interventionniste, Boyer (2009 : 17) constate que, dans le cadre de la démarche sociolinguistique, « *le statut du corpus a considérablement évolué depuis l'émergence et l'expansion du pôle macrosociolinguistique, de la sociolinguistique variationniste en premier lieu, jusqu'au développement du pôle microsociolinguistique, plus particulièrement de la sociolinguistique interactionniste* ». Dans la poursuite du développement de notre travail de recherche sur les pratiques sociolinguistiques en Haïti et l'intégration du français haïtien dans la mise en place d'une *didactique énonciative contextualisée*, nous nous appuyons à la fois sur la sociolinguistique variationniste et interactionniste. Ceci étant dit, dans un premier temps, la Partie I a d'ailleurs fait un état des lieux des pratiques sociolinguistiques nous ayant permis d'avoir à la fois une image et une compréhension globale de ces pratiques tant dans les milieux scolaires qu'extrascolaires ; ce qui constitue dans ce cas une approche « macro » des langues dans la société haïtienne en lien avec le phénomène de mobilité manifesté par les diasporas locale et internationale. Cette approche considérée comme globale nous a permis, en même temps, en passant d'une vision générale à une vision particulière, de faire une focale sur des espaces d'interactions verbales – dont certains sont des *domaines publics et prestigieux*, (journaux, école, tribunaux) et d'autres *familiers et privés* (maison, famille, sport, etc.) (Deprez, 1999 : 77). Ainsi, nous avons utilisé des outils méthodologiques tels l'observation, l'entretien et le questionnaire afin de recueillir un ensemble de données pouvant expliciter la problématisation du français haïtien dans la mise en mots du quotidien haïtien où ce parler apparaît comme une pratique incontournable dans la libération de la parole dans les interactions verbales en français dans le pays.

4.1.2 Approche sociolinguistique des interactions verbales

Dans la conceptualisation d'une posture épistémologique en sociolinguistique afin de bien aborder la problématisation du français en Haïti dans les rapports entre pratiques sociolinguistiques et didactiques, nous nous sommes interrogés sur la théorisation des soubassements constitutifs de la sociolinguistique. Entre autres, quelle compréhension devons-nous, chercheurs, avoir des pratiques sociolinguistiques du terrain haïtien? Comment prendre en compte les rapports entre langue(s) et société dans le cadre d'une intervention sociolinguistique sur un pays comme Haïti où la dimension plurilingue et pluriculturelle, sous une forme ou une autre, traverse tous les âges et investit tous les espaces socio-discursifs. En guise de développement d'une approche sociolinguistique, nous avons trouvé une réponse dans les travaux de Bulot et Blanchet (2013) où Bulot (2013 : 39) pose - en référence à l'objet, aux terrains et aux méthodes de la sociolinguistique, y compris son utilité - les trois axes constitutifs de la posture scientifique de la sociolinguistique. Le premier consiste à « *approcher la langue d'une façon non normative dans la mesure où envisager la covariance entre structure linguistique et structure sociale ne vaut que si l'on admet la diversité des usages* ; c'est aussi prendre une distance avec ses propres pratiques sociales (ou du moins celles qui dominent les discours sur telle ou telle variété) et considérer alors cette diversité sous un angle non prescriptif mais explicatif des réalités socio-langagières ». Ce premier axe se trouve au cœur de nos préoccupations de chercheurs en ce sens que le *français haïtien* est une composante de l'ensemble des pratiques sociolinguistiques existantes dans la mise en place de l'identification d'une sociolinguistique haïtienne constituant, ainsi, une des contributions majeures de ce doctorat à la recherche scientifique sur Haïti. En effet, le *français haïtien* est un parler construit à partir non seulement du phénomène de contact de langues et de culture, mais aussi du vécu anthropologique résultant d'un quotidien marqué par la présence des langues co-officielles français et créole et aussi des langues étrangères, l'anglais et l'espagnol, enseignées à l'école et l'université. Le deuxième axe attire notre attention sur la démarche interventionniste : « *faire de la linguistique de terrain et non pas seulement sur le terrain revient à considérer le discours comme l'un des éléments du réel d'une part et d'autre part à admettre que cette réalité agit sur le chercheur comme elle est elle-même agie par la recherche engagée* » Bulot (2013 : 39). C'est aussi poser la particularité du questionnement social au sein même de l'abstraction méthodologiquement

nécessaire que constitue un terrain de recherche ». Ce travail de recherche inscrit dans la perspective de reconstruction d'Haïti est né essentiellement des besoins de communication et d'éducation devenus plus flagrants et criants suite au séisme du 12 janvier 2010 en Haïti. Plus encore, il implique un engagement personnel : celui de chercheur-acteur social. Produit du système éducatif haïtien, j'ai été confronté moi-même à des problèmes de communication et été victime de certains phénomènes épilinguistiques et de discriminations sociolangagières à titre d'élève et même d'étudiant. De mon parcours d'enseignant émerge ce projet de recherche dont l'objectif consiste à intervenir dans la mise en place d'une étude de sociolinguistique et sociodidactique plurilingue et pluriculturelle haïtienne en vue d'améliorer les interactions verbales tant en milieu scolaire qu'extrascolaire. De ce fait, ce projet de recherche dans sa réalisation (constituant en un ensemble d'observables parlants et de propositions travaillées en vue d'une intervention) accorde une place prépondérante au terrain d'Haïti dans la mesure où, nous fait remarquer Blanchet (2011 : 19) la mission du chercheur *« est de mettre en perspective, de densifier et de synthétiser des savoirs épars, ou parcellaires, ou implicites »*. Certes, cette réalité constitutive des besoins socioéducatifs et communicatifs urgents que nous essayons de mettre en perspective à partir des interactions verbales agit sur nous, mais les dispositifs méthodologiques mis en place nous permettent d'en prendre de la distance afin de mettre les observables en contexte pour produire du sens. Nous revenons sur les fondements de la sociolinguistique pour considérer, toujours selon les réflexions de Bulot (op.cit), cette fois-ci le troisième et dernier axe de cette discipline. En effet, pour l'auteur, le troisième axe est d'« *engager des recherches sur la minoration sociale sous toutes ses formes (y compris les plus opaques d'un point de vue idéologique) dès lors que le langage est impliqué*. C'est signifier un engagement social dans la mesure où il ne saurait y avoir de recherche, de production de connaissance(s) sans penser, sans théoriser – ou faire sienne une théorie sur – la société ». Ce troisième axe a élargi l'idée de *l'implication du langage* de Fishman (1971) dans les activités quotidiennes en nous invitant à un engagement dans la recherche scientifique à tous les niveaux et à des degrés divers, pourvu qu'il soit question de la fonction du langage dans le corps social. Dans la Partie I du travail, nous avons présenté quelques estimations sociolinguistiques faisant état de près de 25 à 30% de locuteurs du français en Haïti. A la lumière de notre enquête notamment, ces estimations - considérées comme une tentative de mesure subjective de la réalité ou encore des tendances exprimées à partir d'une vision personnelle et/ou collective et même une position idéologique - sont à

prendre avec beaucoup de précaution dans la mesure où le français n'est pas seulement présent qu'à l'oral. Il est la langue dominante à l'écrit à tous les niveaux du quotidien des Haïtiens. Toutefois, les représentations des enquêtes mettent le français au premier rang dans les pratiques sociolinguistiques. Dans la situation d'Haïti, il s'agit d'une minoration sociolinguistique, mais hautement significative, puisque le français est associé au pouvoir sociopolitique et économique. Nous travaillons sur le français en Haïti, pas parce qu'il est seulement à l'oral minoritaire, mais aussi et surtout parce qu'il est fondamentalement impliqué dans l'éducation et la formation des Haïtiens à travers l'école et l'université, y compris les milieux sociaux spontanés. D'où la nécessité de proposer une *didactique énonciative contextualisée* en prenant en compte le *français haïtien* comme le point d'équilibre entre les interactions verbales en milieu scolaire et extrascolaire.

4.2 Mise en place d'une didactique énonciative contextualisée

Tout comme le langage dans son implication essentiellement sociale constituant l'intérêt principal d'une intervention sociolinguistique, notre responsabilité de chercheur est éminemment sociale et entre dans le cadre d'un devoir citoyen grâce à cette implication du langage comme activité socialement observable et, donc, localisée. La description sociale de l'implication du langage pourrait nous permettre d'observer, de comprendre et d'analyser les interactions entre l'espace scolaire et l'espace extrascolaire en vue d'aboutir à une compréhension explicative des pratiques sociolinguistiques et sociodidactiques en Haïti. Le premier espace - perçu comme le lieu où toutes les formes de connaissance sont socialement diffusées, y compris la connaissance sur les langues dans une ou plusieurs situations d'interactions verbales - est un espace des inégalités de chances et des discriminations sociolangagières générées par la portée sélective des variétés sociolinguistiques et de leur caractère normatif. Le second espace constitue un foyer ouvert où les pratiques linguistiques (orientées par la norme scolaire ou, plus globalement, la norme de référence) et les pratiques sociales hétérogènes s'influencent mutuellement en fonction des situations de communication et de la demande socioprofessionnelle. De l'interaction de ces deux espaces devenus apparemment superposés par les choix des politiques linguistiques, nous avons observé une quête d'un parler identifié à Paris (capitale de la France). Dans cette perspective, il nous paraît indispensable de contextualiser le français en Haïti pour mieux comprendre sa place non

seulement dans les pratiques didactiques, mais aussi et surtout son implication et sa fonction comme forme de parler dans les interactions verbales. Ainsi, comme notre travail est inscrit dans un cadre sociodidactique par la mise en place de cette *didactique énonciative contextualisée*, nous pouvons poser - en faisant appel à une réflexion scientifique de Blanchet, Moore et Rahal (2009 :10) sur la « contextualisation » - que « *l'élément fait partie du contexte et le contexte fait partie de l'élément ; la classe de langue fait partie de la société langagière et celle-ci fait partie de la classe de langue, de façon indissociable* ». Entre autres, la classe n'est pas à considérer comme une entité isolée de la réalité quotidienne au point que certaines pratiques langagières soient à mettre à l'écart à cause d'une norme hexogène décontextualisée. Vargas (2007) montre que les langues ne peuvent être étudiées en dehors de leur contexte social : « *Les langues, quel que soit le cadre d'analyse choisi pour en rendre compte, sont indissociables des pratiques langagières et sociales auxquelles elles sont attachées* ». Pour étudier les langues, il est indispensable de tenir compte du cadre interactif des acteurs de classe, car la didactique ne porte pas seulement sur les contenus notionnels. Elle regroupe les sujets et l'ensemble de leurs conditions et de leurs échanges en situation scolaire : « *La didactique porte sur les aspects principalement psychologique, sociologique, ethnologique et linguistique relatifs aux participants de l'acte éducatif (élèves, enseignants), aux processus d'enseignement et d'apprentissage et à leur contenu.* » (Bajric, 2009 :104). Cette manière de décrire la didactique montre son caractère interdisciplinaire permettant de placer les sujets apprenants au cœur des problématiques sur le processus d'enseignement-apprentissage des langues et des cultures. Cela dit, la didactique comme discipline scientifique travaillant sur les pratiques de classes et les modes d'intervention, partageant la posture sociolinguistique développée précédemment, est une didactique *contextualisée* (Blanchet, Moore, et Asselah Rahal, 2009), basée sur une *approche qualitative revendiquant la diversité et l'hétérogénéité comme constitutives des usages langagiers et d'appropriation* (Castellotti, 2012), tout en envisageant *en didactologie désormais de passer de la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme* (Blanchet, 2004). Dit autrement, la didactique comme discipline d'intervention, « *il lui faut passer d'une didactique de la langue étrangère (ou d'ailleurs de la langue maternelle) à une didactique du plurilinguisme en contexte* » (Coste, 2005). Ainsi, Chiss (2009 : 130) décrit les besoins de cette discipline au sein des sciences du langage dans une perspective plutôt dynamique : « *la didactique des langues a besoin par définition des sciences du langage, des descriptions et théorisations des langues en*

présence et des constants renouvellements apportés sur ces plans ; elle ne peut se réduire à l'accomplissement des gestes professionnels, au respect de méthodologies générales plus ou moins vides de leurs contenus de savoirs linguistiques, à des « arts » de faire la classe (de langue) ».

4.2.1 Nécessité d'une approche sociodidactique

Il nous semble possible d'aller au-delà de ces aspects en mettant le social au cœur des pratiques de classe par l'intégration d'une dimension sociodidactique, qui est d'ailleurs, selon Rispaïl et Blanchet (2011 : 65), *une sociodidactique « dite de terrain »* et, de ce point de vue, *inclut à la fois les interventions sur le terrain et l'observation de ces interventions*. Dans le cadre de ce travail de recherche, une approche sociodidactique « dite de terrain » paraît indispensable dans la mesure où le français haïtien résulte d'une longue tradition des pratiques sociales et anthropologiques de la communication en Haïti. *« Les sujets produisent du social dès lors qu'ils participent activement à la définition de la situation dans laquelle ils sont engagés, qu'ils sont les acteurs de l'actualisation des images et des représentations sans lesquelles il ne saurait y avoir de communication »* (Vion, 2000 : 64). Ainsi, dynamiser les pratiques de classe en français langue seconde (FLS) revient à replacer les pratiques sociolinguistiques dans le contexte social de communication en Haïti. Cela dit, celui-ci pourrait être abordé en fonction de notre conceptualisation du terrain de recherche qui va dans le même sens que celui de Rispaïl et Blanchet (op. cit.) qui estiment que *« seul le « terrain » et son observation ont imposé la notion d'hétérogénéité des situations ; par ailleurs, on voit qu'on élargit le « terrain » de la classe à d'autres situations sociales dans lesquelles sont impliqués les acteurs de l'enseignement / apprentissage, acteurs et locuteurs sociaux avant tout, dont l'expérience sociodidactique nous permet d'élargir les pratiques de classe en faisant place à la notion d'hétérogénéité des situations observées sur le terrain et qui donne lieu à l'étude une diversité des pratiques langagières dont le français haïtien.*

4.2.2 Le concept « énonciation » dans une approche contextualisée des langues

Dans le cadre de ses réflexions sur les approches qualitatives diversitaires des phénomènes d'appropriation linguistico-culturels, Castellotti (2012 : 31) explique qu'*« en revendiquant la diversité et l'homogénéité comme constitutives des usages langagiers et*

d'appropriation, on s'attaque à développer des recherches dont la finalité est plus qu'observer, de l'extérieur, des modalités d'enseignement des langues, mais de s'intéresser aux conditions diversifiées, selon les environnements et avec les principaux intéressés... ». De ce fait, dans le cadre de ce travail, nous avons envisagé de parler de « didactique énonciative contextualisée » qui est une approche conçue à partir du concept d'« énonciation » mettant le sujet apprenant non seulement au centre du processus d'enseignement-apprentissage, mais aussi et surtout prenant en compte sa production langagière personnelle (énoncés susceptibles d'être produits dans les interactions verbales en milieu scolaire et extrascolaire) d'une manière générale, ses « déjà là », en particulier. C'est ainsi que nous retrouvons Vion (2000 : 46) dans l'identification des sujets du cadre interactionnel qui fait appel à la notion de « co-énonciateurs », qui selon lui, « *part de l'affirmation qu'un sujet, qu'il soit dans un rôle de locuteur ou de destinataire, met en œuvre plusieurs types d'activité et se trouve être, dans le même temps, producteur et interprète des messages qui s'échangent* ». Cette approche dite « *didactique énonciative contextualisée* » a cela de particulier qu'elle fait place au vécu des sujets apprenants, mais encore à tout leur langage quotidien acquis en dehors de l'école afin de leur permettre de libérer la parole dans les situations d'interactions verbales. « *La finalité prioritaire de l'enseignement du français demeure la capacité à communiquer en français, à savoir produire et comprendre des textes, à l'oral et à l'écrit...* » (De Pietro, 2004 : 83). Cela dit, le français enseigné à l'école devrait permettre aux apprenants de développer des compétences de communication non seulement à l'écrit, mais aussi et surtout à l'oral en y introduisant le français haïtien. Ainsi, dans la mise en place de cette démarche *didactique énonciative contextualisée*, nous nous plaçons d'un point de vue pragmatique dans la mesure où nous ne visons pas seulement les représentations de la variation sociolinguistique dans les interactions verbales, mais aussi et surtout les effets de cette variation sur les énonciateurs, comme Maurer (2001 : 10) l'exprime en référence à l'enseignement de l'oral. Cette approche *énonciative contextualisée* des pratiques sociolinguistiques veut se prêter à une invitation des approches pragmatiques visant à « *replacer le langage dans son contexte* » pour paraphraser Vion (2000 : 46)¹⁷⁰.

¹⁷⁰ Toutefois, Robert Vion (op.cit. : 46) reconnaît que ces analyses pragmatiques « travaillent encore trop

4.2.3 Repères contextuels du *français haïtien* dans la dynamique des pratiques sociolinguistiques haïtiennes

A partir de l'observation des pratiques sociolinguistiques diversitaires et hétérogènes entre le créole et le français en Haïti, une pratique langagière a été identifiée comme le français haïtien. Cette variété¹⁷¹ inhérente aux pratiques anthroposociolinguistiques située à proximité du créole et du français (sans qu'elle ne soit exclusivement ni l'un ni l'autre) pourrait aider les sujets à communiquer en passant, dans les interactions verbales, de la pratique extrascolaire à la pratique scolaire, et vice versa. Comme dans tout propos scientifique, il est important d'explicitier son point de vue en ce qui concerne les outils conceptuels utilisés, notre compréhension de variété va dans le sens de Marcellesi (2003 :146) qui explique que « *tout système linguistique est langue. Toute langue peut avoir des différenciations internes appelées dialectes ou parlers ou variétés* ». Le français haïtien est ainsi perçu, ici, comme une différenciation interne dans l'identification sociolinguistique et la contextualisation didactique du français langue seconde en Haïti. Et, de ce point de vue, dès lors que ce parler a été identifié comme variété proche du français enseigné à l'école, nous pouvons évoquer le concept de continuum linguistique¹⁷² afin de mettre en évidence le lien indissociable entre cette variété et celle enseignée à l'école et l'université. Ce lien indissociable existe parce que la société haïtienne fait face à une pratique sociolinguistique diversitaire alimentée par la demande sociale du marché linguistique haïtien. Comme cette *diversité linguistique est une réalité indiscutable* nous dit Calvet (2011 : 7), il faut en tenir compte dans une intervention sociolinguistique. Cette diversité pourrait être mise en valeur

souvent sur des exemples théoriques préfabriqués comme *le chat est sur le paillason, ou Pierre a cessé de fumer*, déconnectés de tout contexte inter-énonciatif ». L'exemple théorique préfabriqué très connu de l'histoire des manuels de grammaire haïtien serait : « Le chat mange la souris » qui sert de modèle dans l'enseignement de la passivation en français.

¹⁷¹ Un extrait de corpus est joint à la thèse (voir l'annexe : 1.1).

¹⁷² Dans le cadre des situations de contact de langues, Bavoux, Prudent et Wharton (2008) évoquant la notion de continuum linguistique - applicable dans le contexte haïtien - montre globalement, rappelons-nous le, qu'il n'existe pas de frontière étanche entre créole et français aux Antilles en faisant ressortir trois variétés linguistiques : français régional, français créolisé et créole. Notre travail de recherche s'inscrit dans cette conception théorique de la sociolinguistique dans la mesure où le contact entre le français et le créole en Haïti donne lieu à différentes variétés dont le français haïtien.

par la compréhension explicative et la place, notamment, à accorder au concept fédérateur du processus actuel d'enseignement - apprentissage des langues qu'est la « contextualisation didactique » dans la perspective d'une sociodidactique du plurilinguisme. De ce point de vue contextuel d'un tel processus, Marcellesi (2003 : 56) explique qu'« *enseigner le français c'est d'abord bien le connaître, non pas seulement ni tellement dans sa forme standard surtout écrite, mais **dans ses variations géographiques, sociales et stylistiques** (au sens labovien du terme)* ». Dans le cadre de ce travail, nous essayons d'avoir une connaissance et une compréhension explicative du français pratiqué en Haïti en nous orientant vers les phénomènes de variation, de didactisation et de communication au sens d'interactions verbales. En effet, notre enquête de terrain nous a permis de comprendre que le français haïtien a ceci de particulier qu'il est la résultante non seulement des savoirs linguistiques acquis des langues en présence (créole et français, notamment) mais aussi des savoirs anthropologiques et culturels. Nous pouvons même parler, en nous joignant à Blanchet (2000 : 35), d'un **croissement de paramètres culturels, sociaux et linguistiques** pour donner l'« ethnosociolinguistique », concept fondateur des travaux de l'auteur sur la linguistique de terrain dans une perspective théorique et méthodologique. Aussi, nous inscrivons l'étude de cette variété linguistique inhérente au quotidien des Haïtiens dans le cadre des réflexions de Kerbrat-Orecchioni (1995 : 31) qui décrit les liens composant la compétence de communication de la manière suivante : « *la compétence de communication apparaît alors comme un dispositif complexe d'aptitudes, où **les savoirs linguistiques et les savoirs socio-culturels sont inextricablement mêlés** ; savoirs des règles de statut variable, mais dont la connaissance est supposée partagée par les interactants* ». Ce français haïtien est tributaire des savoirs linguistiques à la fois du créole haïtien et du français académique voire de l'anglais. Il n'y a pas une démarcation nette entre le français dit standard (ou de France) que l'école impose et cette variété résultant des pratiques sociolinguistiques et socioculturelles. En effet, le français haïtien relève des pratiques culturelles et anthropologiques du pays. Nous pouvons aussi nous référer à Bourdieu (1982) qui a créé le concept de « capital linguistique » présentant chez l'interactant la compétence comme un « *ensemble de codes culturels, les façons de parler, les accents, etc.* ». La vie quotidienne est

exprimée à partir des habitudes culturelles (codes culturels) n'étant repérables ailleurs que par l'extension de la mobilité socio-spatiale¹⁷³. Cela dit, le français haïtien qui est une autre dimension du français utilisé à l'école est l'expression d'une vie extrascolaire spontanée inhérente aux comportements langagiers des interactants. Il s'agit, ici, comme le soutient Calvet de ne pas résumer la communication à un modèle de production de phrases, mais de cette variété comme le produit des parlers en évolution permanente : « *la communication ne peut en effet se résumer à un code ou à un modèle de production de phrases. Les codes, qui lui sont nécessaires mais non pas suffisants, sont le produit sans cesse en évolution d'un besoin de communication et d'un regard sur cette communication* » (Calvet, 1999 : 14). Le français haïtien n'est pas un simple ensemble de codes. Il est un parler émergeant à partir des besoins langagiers tant au plan scolaire qu'extrascolaire. De toute façon, notre travail ne consiste pas en une simple identification sociolinguistique de cette variété. Il s'agit de voir les enjeux et les perspectives de celle-ci dans les interactions dans la salle de classe et en dehors de la salle de classe.

4.2.4 Des pratiques extrascolaires aux pratiques scolaires : le français à l'intersection de deux savoirs langagiers

Face à la motivation des élèves et des étudiants pour l'apprentissage du français et les besoins de communication en milieu professionnel recueillis dans le cadre de ce travail de recherche, la problématisation des pratiques sociolinguistiques à travers les interactions verbales en français en contexte créolophone touche à un aspect fondamental des pratiques scolaires et extrascolaires : celui d'une production orale limitée à cause de cette conception méthodologique traditionnelle basée sur l'écrit et la mémorisation. Ainsi, se pose le problème de l'expression du quotidien dans les interactions verbales en français en Haïti. Si le problème de l'expression scientifique fait débat depuis des années chez certains interlocuteurs scolarisés concernant le créole haïtien (accusés de ne pas parler la langue de la science), il n'en demeure pas moins vrai, en français, en Haïti. L'enseignement - apprentissage de la science se fait en

¹⁷³ Nous entendons par l'extension de la mobilité socio-spatiale le phénomène diasporique qui crée des communautés d'haïtien-nes un peu partout à travers le monde où ces pratiques sociolinguistiques sont observées.

français dans la mesure où c'est la langue d'enseignement en Haïti. Cependant, les réflexions ne se penchent pas sur la pratique du français en passant des interactions scolaires aux interactions extrascolaires et vice-versa. En effet, dans les situations réelles de communication mettant l'apprenant face à des actes performatifs du quotidien, il n'a pas le droit de recourir au parler ordinaire extrascolaire¹⁷⁴ ou extra-académique pour raconter ce qu'il a retenu des matières enseignées et ce qu'il vit au quotidien dans son environnement immédiat. Cette limite, ici, devrait être considérée comme le besoin d'une expression libre dans toutes les situations de communication. L'expression du quotidien ne doit pas être limitée aux exposés en salle de classe ou à des situations d'interactions verbales étudiants-étudiants ou enseignants-étudiants lors des séances d'animation en salle de classe. Le français, que devraient enseigner l'école et l'université, devrait être axé sur les besoins d'expression de l'apprenant comme citoyen appelé à fréquenter divers milieux où le français et le créole ne sont pas utilisés simultanément. Il pourrait s'agir notamment des situations d'interactions où le sujet est appelé à intervenir sur un sujet de sa discipline, comme c'est le cas des étudiants en agronomie apprenant une science avec son discours. Il pourrait être aussi question du bachelier haïtien qui doit mettre à l'épreuve ses compétences de communication notamment écrite, non seulement pour réussir au concours d'entrée à l'université, mais aussi pour arriver à y boucler le cycle d'études de licence de quatre ans. Cette même mise à l'épreuve est aussi de rigueur dans l'insertion socioprofessionnelle au marché du travail.

S'approprier les notions scientifiques transmises en classe dans une langue est une chose, les utiliser dans la vie de tous les jours en est une autre. Et l'école haïtienne ne part pas des pratiques extrascolaires langagières des apprenants dans les interactions didactiques, même si, d'une manière générale, elle peut être perçue comme « *le lieu où l'on essaie de*

¹⁷⁴ Ce parler extrascolaire résulte des *savoirs sociaux* que Beacco (2011 : 35) explique qui sont « constitutifs des représentations sociales : envisagées dans leur matérialité discursive (et non en tant que déclencheur de pratiques sociales » (BEACCO, J.-C., 2011, « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures » in BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (Dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Montréal / Paris, PREFics, Agence Universitaire de la Francophonie / Editions des archives contemporaines, p. 31-43).

transformer, du même coup, les pratiques langagières « quotidiennes », « spontanées », « ordinaires » (Lahire, 2007 : 82). Or, dans les situations d'interactions verbales en dehors de l'école et de l'université en Haïti, le quotidien est exprimé dans un langage isolé de certaines notions enseignées à l'école. Cela montre toute la complexité des interactions didactiques et le rôle des apprenants qui sont à la fois acteurs de deux espaces interactifs symbolisant la théorie et la pratique. Celle-ci n'épouse pas forcément le langage scolaire vu que, dans les situations informelles, le créole est dominant. Du coup, il existe un décalage entre les notions apprises en salle de classe et ce quotidien extrascolaire. Cela dit, en salle de classe, l'apprenant est contraint de faire l'exercice d'appropriation du langage scolaire à chaque fois, puisque l'école ne reconnaît pas le langage ordinaire (comme faisant partie de lui-même et du vécu local partagé). *« Au lieu d'être pris dans des situations d'interaction qui les amènent à parler et à produire du sens, les enfants sont ainsi invités à adopter, à travers les jeux de langage scolaires, une position hors-jeu vis-à-vis des jeux de langage ordinaires »* (Lahire, 2007 : 81). Dit autrement, ces jeux de langage ordinaire ne font pas partie intégrante de l'apprentissage du français pouvant libérer la parole chez les apprenants dans les interactions scolaires. Nous parlons ici d'un français *haïtien* issu du quotidien et de l'autogestion des pratiques sociolinguistiques. Au regard des pratiques sociodidactiques des langues et des cultures, deux savoirs langagiers¹⁷⁵ pourraient être identifiés dans l'observation de l'espace social haïtien :

- a) **Un savoir langagier empirique du quotidien** (issu des pratiques extrascolaires autogérées).
- b) **Un savoir langagier scolaire** (issu des pratiques scolaires).

Le premier - comme savoir inhérent aux pratiques sociolinguistiques et anthropologiques locales - n'est pas encore accepté en tant que tel à l'école. Il y a toujours une quête vers le français de France ou encore le français standard qui *n'est pas du tout toute la pratique du français*. En effet, nous rejoignons, à ce sujet, Bulot (2013 : 8) qui explique que

¹⁷⁵ Le concept « savoirs langagiers » est utilisé au sens de Rivière en référence à l'activité langagière de l'expert enseignant dans sa mission d'incitation à l'action. (Voir RIVIERE, V., 2008, « Dire de faire, consignes, prescriptions, ... Usage en classe de langue étrangère et seconde » in Français dans le monde, *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*, CLE International).

« la langue dite standard n'est donc pas la langue ni toute la langue (tout ce que parlent les locuteurs qui se déclarent tels) mais une forme spécifique dans un vaste ensemble (continuum) ». Pourtant, le savoir empirique est mis en mots dans les différentes variétés du créole, y compris le « *créole francisé* ». Or, l'école résiste encore à une pratique du français relative à ce savoir langagier empirique qu'on pourrait qualifier de « *français haïtien* », puisque « l'institution scolaire (et ses différents acteurs) déclare vouloir enseigner et diffuser ce standard » (Bulot, op.cit.). Cela nous fait penser à Calvet (1999 : 78) qui distingue *l'apprentissage programmé* d'une langue de *l'apprentissage spontané ou informel*.

Le premier apprentissage passe par l'école. Il correspond au savoir langagier scolaire et ne fait pas place aux variations sociolinguistiques dans les pratiques de classes. À ce propos, comme nous le fait remarquer Lahire (op.cit, 81), « *au lieu de parler parce que le sens de la situation sociale d'énonciation appelle la parole, ils doivent considérer le langage comme un univers autonome structuré par un système complexe de relations entre unités de différents niveaux (lettres, syllabes, mots, phrases, textes)* ». C'est donc toute une version de posture à l'égard du langage que nécessite l'école. Le deuxième qui passe par les pratiques sociales renvoie aux situations sociales spontanées. Le français haïtien est construit à partir de cet apprentissage spontané basé sur ces pratiques sociales. Dans la vie de tous les jours, les apprenants, comme d'ailleurs tous les locuteurs haïtiens, utilisent - par exemple dans la cuisine - des expressions du créole haïtien (ou proche de ce dernier) dont l'équivalent n'existe pas dans le français enseigné à l'école. C'est le cas des expressions du champ lexical de la cuisine exprimant la mesure et le poids dans la pratique culinaire haïtienne. Citons à titre d'exemple, les expressions suivantes tirées de notre corpus (voir l'annexe I) : « *yon glòs luiil* (l il) [j l sl il (lwil)] » : équivalence relative de 4 oz / 120 ml; « *yon vè diri* [j v diri] » : « un verre (doseur) de riz » ; « *yon ti mamit p a n a* [j timamitp an a] » : « une petite marmite d'haricots noirs » (400 g) ; « *50 goud chabon* [s k t ud ab] » : « 50 gourdes de charbon ». Par conséquent, ce travail de recherche réunit dans un corpus quelques mots et expressions relevant du le français haïtien (voir Tome II, Annexe I). Ce corpus du français haïtien témoigne de la nécessité non seulement de prendre en compte cette variété du français dans les interactions verbales scolaires mais aussi de celle de mettre à la disposition des locuteurs ces ressources linguistico-culturelles locales présentes et observables dans les médias, les journaux, les œuvres littéraires francophones. Loin d'être exhaustif, ce corpus

comme point d'encrage de la didactique énonciative contextualisée montre la nécessité de se pencher d'avantage sur la disponibilité des ressources dont les locuteurs ont besoin pour développer des compétences de communication en français. Il ne s'agit pas de l'usage d'un français isolé du reste du monde. Le français haïtien est au contraire l'expression des pratiques sociales quotidiennes que l'apprenant est appelé à raconter en classe. « *Lorsqu'un être humain parle, ce qu'il exprime dit ce qu'il est. Qu'est-ce qu'il est ? Le résultat de sa propre vie, de ce qu'il a vécu. Une vie qui prend corps dans le vivre avec les autres, une vie qui s'enracine dans la nuit des temps et qui vient s'actualiser dans le brassage avec les faits d'aujourd'hui* » (Vernet, 2001). Toutes ces expressions d'unités de mesures et de poids ne sont utilisées que dans les situations informelles, d'après mes observations sur le terrain, l'école ne prend jusqu'à présent en compte que les unités de mesure comme le gramme, le kilogramme, le litre, etc. Pourtant, le discours quotidien de l'espace social est un discours anthropologique et empirique différent de celui des interactions didactiques. Comment l'apprenant peut-il s'y retrouver dans de tels contextes ? Ce discours relevant des pratiques extrascolaires n'est-t-il pas un passage obligé à la didactique contextualisée et du plurilinguisme ?

L'appropriation des notions scientifiques se fait généralement par une mémorisation à outrance, car, lors des examens les enseignants ne s'attendent qu'à une restitution pure ; ce que les élèves et étudiants d'Haïti souvent racontent après les examens en ces termes : « *mwen reponn li po pou po* [m rep nlipopupo] » : « Je lui ai répondu mot pour mot »¹⁷⁶. C'est à ce moment-là que l'étudiant est classé parmi les meilleurs. Pourtant, nombreux sont ceux qui ne peuvent comprendre ni appliquer les notions de poids et de mesure en situation extrascolaire. L'espace universitaire ne favorise pas dès le départ le débat et la réflexion dans les cours de français. Il ne favorise pas non plus le savoir empirique (pré-requis) avec lequel l'apprenant vient à l'école. D'ailleurs, il n'existe pas d'évaluation orale aux examens, à la différence des étudiants à l'université qui sont contraints parfois de réaliser des exposés au cours de l'évaluation formative. L'apprenant devrait pouvoir utiliser ce savoir pour raconter son quotidien et en même temps bien appréhender les notions d'arithmétique, par exemple. Il

¹⁷⁶ Ma traduction. Cela peut se traduire aussi par : « Je lui ai répondu pile poil ».

devrait y avoir une interaction entre le langage extrascolaire et le français en lien avec la discipline non linguistique (DNL). « *L'utilisation d'une langue seconde ou étrangère comme vecteur suppose un lien particulier entre la langue et la discipline non linguistique (DNL)* » (Gajo, 2005 : 47). L'école et l'université devraient remplir leur fonction en permettant à chaque citoyen d'acquérir la capacité de s'exprimer en développant des compétences dans la langue française. Le créole et le français en Haïti sont deux langues ayant des points communs au plan lexical, morphosyntaxique, phonologique, culturel, etc., grâce à cet élément transversal qu'est le continuum. Cependant, celui-ci n'est pas pris en compte dans les interactions scolaires et extrascolaires en français. Le langage créole du quotidien n'est pas celui de l'école. Les pratiques extrascolaires en créole n'arrivent pas à trouver leur place dans l'enseignement-apprentissage du français. Ainsi, comment pourrait-on exploiter ce continuum pour aider les apprenants à s'approprier le français afin d'instaurer un sentiment de sécurité dans la conquête du bi-plurilinguisme dans n'importe quelle situation d'interactions verbales en Haïti ?

4.3 Pratiques sociolinguistiques, communication et didactiques : quelle épistémologie de la recherche en Haïti ?

« En zone plurilingue, là où les enfants sont scolarisés dans une langue autre que leur langue première, il est important de procéder à une planification judicieuse du curriculum en prenant en compte le rôle majeur et transversal opéré par le langage mais il faut également s'assurer que la recherche, celle qui s'intéresse au langage en milieu scolaire et qui prend une voie interventionniste, se donne des objets d'études susceptibles d'éclairer, dans leur complexité, les échanges en milieu scolaire pour pouvoir faire des propositions fiables » (Tirvassen, 2011 : 105).

L'approche sur laquelle nous nous proposons d'appuyer notre travail de recherche devrait nous permettre d'allier la théorie à la pratique afin d'analyser et d'interpréter de manière rigoureuse les données de terrain et en tirer des propositions à la fois adaptées et fiables. Dans le cadre d'un apprentissage de langue adapté ou encore *réussi* (au sens de Castellotti, 2012 : 31), tenir compte du vécu ou encore de l'histoire des sujets revient à

considérer, de leur part, certaines manifestations langagières : « *Perpétuer l'idée qu'un apprentissage réussi doit supprimer toute manifestation langagière d'altérité (accent, variation, « erreurs » diverses, etc.) revient à refuser la prise en compte de l'histoire des sujets, de la construction de leur répertoire en confrontation à la différence, c'est viser à la fois la négation de l'autre et celle de la différence en soi-même* » (Castellotti, 2012 : 31). Le français haïtien fait partie de la construction socio-historique et anthropologique de la vie des sujets locuteurs haïtiens et pourrait participer de l'ensemble de stratégies à mettre en œuvre dans la recherche du développement des compétences de communication chez les apprenants et l'élaboration des matériels didactiques adaptée à la dynamique à la fois de francisation et de créolisation de l'espace dans l'espace social haïtien. Cela dit, tenter de supprimer la variation locale (plus proche des apprenants) au profit d'une quête d'un français de référence déconnecté de la réalité – voire dans une certaine mesure, « *une maîtrise parfaite, complète, normée de la langue visée, dont l'emblème par excellence est le « locuteur natif » fantasmé* » (Op.cit. : 30) - pourrait constituer encore plus de blocages au processus enseignement - apprentissage du français, en général, les interactions verbales dans cette langue en particulier. En d'autres termes, un éclairage théorique sur la réalité de terrain nous semble indispensable à la mise en place d'une contextualisation des pratiques de langues basée sur une démarche qualitative tenant compte des soubassements méthodologiques et épistémologiques de *la recherche en sciences humaines et sociales* qui, selon Blanchet (2007 : 207), *doit s'impliquer et intervenir dans les problèmes humains sociaux*. Pour aboutir à cette application et cette intervention sur les pratiques sociolinguistiques, il est nécessaire que ce travail de recherche s'appuie sur la sociolinguistique en tant que discipline scientifique non seulement qui « constitue aujourd'hui un élément très dynamique de recherche et de formation dans les Sciences Humaines et Sociales » (Bulot et Blanchet, 2013)¹⁷⁷, mais aussi et surtout qui « *garde une acception large, intégrant les études de phénomènes langagiers où l'aspect linguistique et social sont en relation* » (Achard, 1997 : 45).

¹⁷⁷ Tiré du résumé de BULOT, T. et BLANCHET, P., 2013, *Une introduction à la sociolinguistique (pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde)*, [Editions des archives contemporaines](#), Paris, 166 pages.

Ce travail de recherche que nous réalisons dans le cadre des pratiques sociolinguistiques en Haïti est né des besoins des sujets locuteurs dans les situations d'interactions verbales en français en contexte créolophone haïtien. Ainsi, au regard de la réflexion de Tirvassen (2011 : 105), notre intervention prend en compte non seulement les représentations des sujets apprenants mais aussi le décalage entre la norme prescrite par l'école et l'état des lieux des pratiques sociolinguistiques dans ces interactions. Haïti est considérée comme un espace plurilingue dans la mesure où il existe plusieurs pratiques sociolinguistiques. Nous faisons ici référence aux variétés du français (français académique¹⁷⁸ et français haïtien) et celles du créole haïtien (créole basilectal et *créole francisé* : créole acrolectal et mésolectal), mais aussi de l'anglais et de l'espagnol. Dans la partie précédente du présent travail nous avons déjà présenté le contexte sociolinguistique haïtien où nous en avons fait un état des lieux. La nécessité d'intervenir sur ces pratiques sociolinguistiques nous fait découvrir, à l'aide de notre enquête de terrain, une variété initialement pratiquée par les apprenants, mais négligée en milieu scolaire. La prise en compte de cette variété du français (français haïtien) nous semble indispensable dans ce travail, car elle permettra une réduction de l'insécurité linguistique en favorisant, en milieu scolaire et extrascolaire, les interactions verbales et l'émancipation des apprenants locuteurs déjà très sensibles¹⁷⁹ à la pratique du français dans l'espace social haïtien, comme le montre notre enquête de terrain. Cette prise en compte du français haïtien poursuit aussi le même but que celui formulé dans le cadre des travaux de Blanchet, Clerc et Rispaïl (2014 : 296), sur le Maghreb : « *développer une école émancipatoire qui ne produise (ou reproduise) pas (ou le moins possible) des inégalités, des dominations et des hégémonies, une école émancipatoire qui n'exclue ni la possible réussite de toutes et tous ni donc des pans entiers de populations, ni les pratiques sociales ordinaires*

¹⁷⁸ On pourrait ajouter la quête encouragée du français de référence identifié aux locuteurs de la République Française.

¹⁷⁹ Nous disons « sensibles », car en termes de représentations, les étudiants et les élèves haïtiens placent le français en pôle position dans le processus d'apprentissage à l'école et même en dehors de celle-ci. Les sujets apprenants haïtiens sont généralement représentés dans certaines publications (à caractère scientifique ou non) sur les pratiques des langues en présence dans le pays comme des victimes du français, et n'ayant presque pas de désir pour la pratique de cette langue ; ce qui est loin d'en être le cas. Relativement au créole, le français jouit d'une fonction sociale prestigieuse sans précédent auprès des sujets locuteurs dans les situations d'enseignement et de communication institutionnelle et socio-politique.

et donc plurielles, ni les besoins effectifs d'apprentissages pluriels liés à ces pratiques sociales ».

En effet, le créole haïtien participe de l'élaboration du « créole francisé » et alimente le français haïtien depuis l'existence des sociétés de plantation sur l'île jusqu'à nos jours. Ainsi, les différentes tentatives d'appellations du français en Haïti - « Français « bas » »¹⁸⁰(1978 : 373), « Français colonial » (Fattier, 2006 : 160), « Français haïtien » (Théodat, 2004 : 2)¹⁸¹ et (Jonassaint, 2002 : 102), « Français régional » (Berrouët-Oriol, 2011 : 55) et « Français régional haïtien » (Tortérat et Pierre, 2012 : 2) - constituent un premier pas vers, à la fois, la reconnaissance et l'identification sociolinguistique d'une variété de français propre à l'espace social haïtien, même si cette variété n'est pas formellement prise en compte dans les pratiques didactiques scolaires haïtiennes. Le schéma suivant synthétise la dynamique conceptuelle du français en Haïti :



Schéma 1 : Dynamique conceptuelle de la pratique du français en Haïti.

¹⁸⁰ Valman (1978 :373) estime que *ce devrait un français « bas »*, le français parlé à l'époque coloniale en Haïti. Ici, l'auteur fait allusion au français de la France Métropole considérée comme la référence en matière de variété sociolinguistique. Il en est de même de Fattier (2006 :160) qui a qualifié cette variété de « français colonial » et a même évoqué la présence d'une double situation diglossique au cours de cette époque sur Ile d'Haïti.

¹⁸¹ L'auteur utilise le concept « français haïtien », non pas au sens des « ressources linguistico-culturelles locales », mais beaucoup plus à celui du français dit « standard », utilisé comme instrument de discrimination en Haïti : « *L'originalité du français haïtien tient en cela que ce n'est pas une langue étrangère, ni une langue vernaculaire. C'est la langue de l'administration et de l'élite, le sésame pour faire carrière dans la politique et les fonctions de décision. Ce statut date de l'indépendance et n'a pas été modifié au lendemain de la proclamation de l'indépendance* »

Dans le cadre d'une intervention sociolinguistique et sociodidactique cette variété de français local pourrait constituer un apport fondamental au développement des compétences de communication plurilingue dans la vie scolaire, universitaire et sociale haïtienne. Dans les situations d'interactions verbales extrascolaires, le créole haïtien par sa fonction particulièrement véhiculaire se trouve au premier rang dans la découverte et la mise en mots des pratiques socioculturelles, politiques et économiques par la majorité des enfants haïtiens. Mais au fil du temps, ces pratiques sont mises en mots en français haïtien en passant par le *créole francisé* qui est très utilisé par les scolarisés haïtiens. La prise en compte du contexte énonciatif des pratiques sociolinguistiques dans les différentes sphères d'interactions verbales se révèle une nécessité dans le cadre de l'amélioration de l'enseignement - apprentissage en Haïti. Notre approche « didactique énonciative contextualisée » dont il s'agit ici ne devrait donc pas être seulement théorique.

Notre position interventionniste rejoint ainsi celle de Calvet (2004 : 90) qui pense « *qu'il faut toujours confronter les données aux théories, que les faits ont la vie dure et que c'est sur eux qu'il faut tester les théories* ». Ainsi, pour comprendre les pratiques sociolinguistiques, les outils théoriques et méthodologiques à eux seuls ne suffisent pas. Une approche empirique s'avère indispensable pour intervenir en contexte haïtien, puisqu'en nous référant à Bulot (2013), l'on comprend que les terrains de recherche présentent des particularités susceptibles de relativiser la compréhension et l'utilisation de ces outils : « *Les concepts pensés sur une situation sociolinguistique ne sont pas nécessairement transférables sur une autre et que les sociétés sur lesquelles s'est construite la sociolinguistique ne sont plus exactement les mêmes qu'au milieu du 20^{ème} siècle* » (Bulot, 2013 : 36). Cela est dû, selon l'auteur, à « l'accroissement des mobilités, des migrations, des contacts de cultures, l'émergence radicale des identités, l'augmentation des inégalités, la production d'espaces diasporiques rendus possibles par la révolution numérique, ... » (Bulot, op.cit.). Et cette relativité se manifeste à tous les niveaux théoriques dès qu'il est question de convocation de la notion de contexte : « *toute connaissance, même une théorie générale, est relative au contexte de sa construction et de sa validité, [...]* » (Blanchet, 2000 : 18). Calvet (1994 : 87) ajoute que « *ces variations montrent qu'il n'y a pas une sociolinguistique mais des*

sociolinguistiques, toutes différentes ». Dès lors que les situations sociolinguistiques ne sont pas les mêmes, nous avons intérêt à nous approcher du terrain tout en gardant notre posture scientifique afin de réaliser une intervention adaptée à la réalité haïtienne. De ce point de vue, Haïti est censée avoir sa propre sociolinguistique sur laquelle nous pourrions tenter d'apporter quelques éléments de réflexions relativement à la description que nous avons faite en Partie I de ce travail, mais cette sociolinguistique se heurte encore à la formation à une linguistique pure et dure offerte par la Faculté de Linguistique Appliquée de l'Université d'État d'Haïti depuis sa création en 1978. En effet, la sociolinguistique y est généralement considérée comme une branche dite périphérique relativement à la linguistique qui serait fondamentale dans l'étude des faits de langues ; ce qui nous fait penser à Calvet (1994 : 87) qui explique ainsi cette considération traditionnelle de la sociolinguistique : « *il y aurait ainsi le noyau dur, la description classique de la phonologie et de la syntaxe d'une langue, et autour de cette description des approches périphériques qui viendrait lui apporter une coloration sociologique, ethnologique ou psychologique* ». Cela dit, il y a nécessité, d'une part, de contribuer à la mise en place d'une sociolinguistique haïtienne et, d'autre part, d'aborder les pratiques sociolinguistiques non pas à l'instar d'une étude générale sur des pays identifiés comme « anciennes colonies françaises » (où les phénomènes sociolangagiers seraient les mêmes), mais comme un espace où les langues en présence rendent les pratiques scolaires et extrascolaires complexes dans leur description. Il serait important et même indispensable de mettre en contexte ces pratiques en tenant compte de leurs particularités au plan scientifique.

4.3.1.1 Le terrain de recherche haïtien : approche critique pour une sociolinguistique interventionniste

En effet, notre contexte méthodologique et épistémologique s'inscrit dans la logique d'une réflexion sur la complexité et la diversité des pratiques sociolinguistiques et didactiques en Haïti. Ces pratiques observées à travers les interactions verbales constituent un vaste chantier de contact de langues (ou plus globalement chantier de sociolinguistique)¹⁸² tant au plan de la recherche que de l'application et de l'approfondissement sur bien des thématiques

¹⁸² On pourrait aussi parler de « *Chantiers* de la sociolinguistique » au regard de la diversité linguistique de l'espace social haïtien en reprenant le titre de l'article d'Henry BOYER (2011 : 13) : Diversité et pluralité linguistique : les chantiers de la sociolinguistique.

en sciences du langage. De la salle de classe aux milieux sociaux spontanés, les situations d'interactions verbales se diversifient dans la dynamique des rapports socioculturels, politiques économiques et idéologiques.

Les réflexions sur les langues en présence sont généralement publiées dans les colonnes des journaux et quotidiens de la place. C'est le cas des quotidiens « Le Nouvelliste » et « Le Matin » offrant une tribune francophone à certains linguistes¹⁸³, éducateurs, intellectuels, etc. pour émettre leur opinion notamment sur le créole haïtien lors de la célébration de la créolophonie et de la francophonie. Il existe aussi le journal « Bon Nouvèl »¹⁸⁴ qui présente des articles non scientifiques exclusivement en créole dans l'objectif de « promouvoir la langue créole, informer, former et encourager la production de textes »¹⁸⁵ dans cette langue première. Il y a des contributions scientifiques à caractère notamment linguistique. Parmi ces contributions, nous retrouvons la thèse de Pompilus¹⁸⁶ (1979) portant sur le français en Haïti ; des travaux de Valdman (1978, 1979), Vernet (1980, 1989), Torterat (2005), Fattier (2006), sur la linguistique interne du créole haïtien. D'autres contributions approfondies (Degraff, 2000) relèvent plus particulièrement d'une description du créole haïtien dans les différentes branches de la linguistique telles : phonétique, phonologie, morphosyntaxe, etc. Cependant, Damoiseau (2005 ; 2011) a élargi ces études linguistiques en comparant les créoles pratiqués dans les Caraïbes (Haïti, Martinique, Guyane et Haïti). Dans cet ensemble de travaux sur la linguistique en Haïti, l'aménagement linguistique a aussi été abordé par Berrouet-Oriol et Co. (2011) dans un plaidoyer en faveur d'une convergence linguistique du créole et du français. Bien qu'essentiellement linguistiques, certaines de ces réflexions contributives ont servi d'éclairage dans la mesure où elles participent de la

¹⁸³ Bien qu'il s'agisse des problèmes liés aux pratiques sociolinguistiques, nous préférons parler de « Linguistes », puisque ces intervenants s'identifient en tant que tels, et dans la formation du premier cycle à la Faculté de Linguistique Appliquée de l'Université d'État, la sociolinguistique a toujours été enseignée comme une discipline périphérique relativement à la linguistique qui serait le noyau dur.

¹⁸⁴ Bonne Nouvelle (traduction personnelle).

¹⁸⁵ Pwomosyon lang kreyòl la.

¹⁸⁶ Cet apport linguistique de Pradel s'est révélée la plus importante dans la mesure où elle a fait l'objet d'une thèse de doctorat intitulée : « La langue française en Haïti ».

construction d'une pensée critique et scientifique en linguistique et peuvent servir une compréhension globale des réflexions émises jusque-là dans ce domaine. Ces réflexions montrent aussi combien il est nécessaire d'intervenir au plan sociolinguistique et sociodidactique en Haïti, puisque l'apport linguistique ne suffit pas pour résoudre les problèmes liés aux pratiques sociolinguistiques. D'où la nécessité de co-construire une base de données scientifique servant de soubassement à la mise place d'une sociolinguistique haïtienne capable de prendre en compte les besoins langagiers des interlocuteurs en Haïti. Relativement à la demande sociale, une théorisation sociolinguistique et sociodidactique semble fondamentale dans la poursuite des réflexions sur les pratiques de langues en Haïti. Cela dit, il est nécessaire d'aller au-delà d'une approche de la linguistique descriptive du contexte haïtien.

4.3.1.1.1 Réflexions critiques pour une sociolinguistique du plurilinguisme

Cette thèse de doctorat s'inscrit dans une approche nouvelle en prenant pour point d'appui la sociodidactique du plurilinguisme. Dans cette perspective, nous pensons à celle de Nelson (2014) qui partage cette approche scientifique en accordant une place prépondérante à la variation sociolinguistique par ses réflexions sur la « *pratique inter-réseau-lectale* » du créole en Haïti. Nous voulons, à travers ce nouveau positionnement scientifique, aborder les pratiques de langues et de classes d'un point de vue sociodidactique en alliant des théories sociolinguistiques à l'analyse de pratiques scolaires et extrascolaires en Haïti. Il s'agit pour nous de prendre en compte le contexte sociolinguistique de ces pratiques dans la perspective du développement des compétences de communication en français dans la dynamique plurilingue afin d'améliorer les situations d'interactions verbales. De ce point de vue, nous avons, au prime abord, procédé à une observation in vivo afin de donner du sens aux observables repérés sur le terrain de recherche, car « *la question des relations entre systèmes éducatifs et pluralité des langues est aujourd'hui à l'ordre du jour un peu partout et dans des contextes extrêmement diversifiés* » (Coste, 2005 : 401). Les situations sociolinguistiques ne sont pas forcément les mêmes ; ce qui revient à considérer le terrain de recherche dans ses particularités marquées par la complexité et l'hétérogénéité des pratiques sociolinguistiques. De ce fait, ce travail de recherche a l'avantage d'être réinvesti comme réflexion dans la

construction du socle sociolinguistique haïtien, puisque les approches sur les langues en Haïti sont jusque-là orientées généralement vers la linguistique interne ou ce que Vion (2000) appelle le « *Principe d'immanence* »¹⁸⁷. Nous sommes amenés à aller au-delà d'une étude décontextualisée des langues en présence - en envisageant cette construction - comme l'a indiqué Castellotti (2012 : 32), de « *façon collaborative, en débat avec différents interlocuteurs ; mais aussi les travaux des autres chercheurs avec qui ces travaux entrent en résonance* ». Relativement aux besoins sociolangagiers des sujets locuteurs d'une manière générale, les apprenants en particulier, la question d'une prise en compte de la sociolinguistique comme discipline scientifique se pose de manière cruciale, car les réflexions sur la satisfaction de leurs besoins sont orientées généralement vers la proposition de l'application d'une pratique monolingue créole pour améliorer le processus enseignement – apprentissage dans le système éducatif haïtien. Ce dernier a formellement été l'objet d'une proposition d'un enseignement en créole en premier cycle avant d'utiliser le français comme langue d'enseignement (Réforme Bernard, 1979 ; le PNEF¹⁸⁸, 1997- 1999). En réalité, cette réforme a été vue comme un échec à ce niveau là, ce qui a poussé le Ministère à publier, en 2007, un document (« La stratégie nationale pour l'éducation pour tous ») dont le 4^{ème} objectif stratégique (« Objectif stratégique 4 ») est d'« *Appliquer, au niveau fondamental, une démarche de bilinguisme équilibré facilitant le développement des compétences linguistiques des élèves en créole et en français* » (MENFP, 2007 : 102)¹⁸⁹.

Cette intervention sur les pratiques sociolinguistiques haïtiennes - dans le but d'améliorer les interactions verbales et le développement des compétences plurilingues et même *situationnelles* (Boyer, 1991 :17) - a été mise en place à partir des méthodes empirico-

¹⁸⁷ « Ce principe impliquait une extériorisation des sujets, une centration sur les inventaires, les systèmes, un objet défini abstraitement : la langue envisagée en elle-même et pour elle-même. [...]. Toutes les disciplines de la linguistique utilisées dans le cadre d'une linguistique de cabinet ». (Vion, 2000). VION, R., 2000, *La communication verbale*, Hachette.

¹⁸⁸ Plan National de l'éducation et de la Formation (PNEF).

¹⁸⁹ Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), 2007, *La stratégie nationale pour l'éducation pour tous*, 168 p, Port-au-Prince.

inductives qui « *consistent à s'interroger sur le fonctionnement et sur la signification de phénomènes humains qui éveillent la curiosité du chercheur* » (Blanchet 2000 : 30). Comme chercheur, nous avons tous des *à priori* et des représentations de ces pratiques sociolinguistiques et didactiques pour avoir vécu et travaillé dans différents milieux et, parfois, à des degrés divers. Cependant, il serait mieux de mettre ces *à priori* à l'épreuve dans l'appareillage d'outils théoriques et méthodologiques disponibles pour aborder le terrain. De ce point de vue, ce travail m'a permis déjà, à travers les premières données recueillies grâce aux différents questionnaires, de prendre une distance par rapport aux idées reçues et de me dédier à une aventure nouvelle de la recherche, car, bien qu'il ait été réalisé à partir des observations de classe, mon mémoire de master n'a pas suffisamment abordé cette dimension de représentations et d'expression de besoins des locuteurs haïtiens, entre autres, les enquêtés. Rester cantonné dans son laboratoire pour inventer des phrases ou des problèmes à partir de sa propre imagination ne se révèle en rien l'efficacité. Or, avoir la possibilité d'utiliser la langue en permanence nous donne souvent l'impression qu'on peut aller au-delà de cette pratique pour se comporter comme chercheur. Même si le locuteur peut produire des discours épilinguistiques sur sa langue, mais il n'est pas, pour autant, un chercheur. C'est pourquoi, il faut mettre en place des outils méthodologiques et avoir une posture épistémologique. Celle-ci va nous amener à étudier l'objet de manière méthodologiquement rigoureuse. Elle va, ici, nous permettre d'aborder les pratiques sociolinguistiques à partir des outils scientifiques.

L'objet de notre propos ici n'est pas d'orienter notre travail vers les conflits linguistiques. Si minimes soient-ils, ces conflits ne sont pas, en effet, sans conséquences sur les interactions verbales en milieu scolaire et extrascolaire. Cependant, nous nous contenterons de comprendre les mécanismes participant au système de blocage en contexte d'énonciation française dans l'espace créolophone et voir comment mettre en place quelques éléments de propositions dont une transposition didactique des pratiques sociolinguistiques. Même de manière virtuelle, la question de conflit linguistique en Haïti peut toujours exister dans la mesure où une pratique du monolinguisme créolophone - notamment le remplacement du français par le créole haïtien comme langue d'enseignement - à l'école est toujours revendiquée par certains linguistes et intellectuels malgré l'enseignement du créole à l'école depuis la mise en place de la réforme Bernard (1979). Cela montre la place que le concept de diglossie pourrait encore occuper dans les discours sur les langues en présence en Haïti.

Toutefois, ce concept pourrait ne pas être utilisé comme auparavant (Valman, 1978 : 286 ; Fattier, 2006 :160-161) dans la mesure où le terrain haïtien est soumis à des bouleversements divers sur le plan linguistique. Cela dit, ce concept devrait être travaillé pour être réadapté à la situation sociolinguistique actuelle d'Haïti qui a connu depuis une succession de mouvements sociopolitiques, économiques et culturels (y compris des catastrophes naturelles) (1915-1934, 1986, 1990-1991, 1994, 2004, 2010) provoquant des changements dans les pratiques sociolinguistiques scolaires et extrascolaires. Les séries de mouvements en 1986 ayant abouti à la chute du régime des Duvalier au pouvoir a ouvert la voie à la légitimation et l'officialisation du créole haïtien dans les situations d'interactions verbales. Ces mouvements montrent la nécessité de réfléchir de questionner en profondeur une sociolinguistique haïtienne.

4.3.1.2 Le chantier sociolinguistique haïtien : idéologie, conflit, complexité

Les pratiques sociolinguistiques en Haïti mettent en débat de manière continue la place du créole haïtien dans l'espace social haïtien. Ces débats qui relèveraient des positionnements idéologiques divergents et des luttes de classes remontent au lendemain de l'indépendance du pays (1804). Ici, nous entendons par idéologie, « *un système de signification et de pratiques qui expriment les valeurs d'un groupe social et non seulement une stratégie, une ruse destinée à tromper ceux qui y laissent prendre* » (Maigret, 2003 :149).

Sur le terrain, l'idéologie linguistique est scindée en deux groupes au regard des représentations sociolinguistiques : un groupe s'autoproclamant « militants du créole » revendique le créole haïtien comme langue unique du pays et l'outil d'enseignement apprentissage en salle de classe. Ce groupe semble ne pas accepter le poids des représentations qu'a le français auprès des locuteurs haïtiens. Il ne réclame qu'une langue : le créole haïtien. Ce groupe est composé de directeurs ou leaders d'opinion profitant de leur position pour défendre leurs idées. Le créole haïtien, ici, s'apparenterait à une sorte de cheval de bataille pour se tailler une place dans l'espace social ou politique, car l'idéologie linguistique à laquelle ils adhèrent est soutenue par l'idéologie politique. Cette démarche se réfère généralement à un passé basé sur le racisme, l'esclavage et la colonisation. D'où une vision radicale de la société et des langues en Haïti : on doit utiliser le créole sans aucun compromis avec d'autres langues. Cette vision consiste à marquer une sorte de rupture avec le

passé colonial, puisque « parler le français » serait de garder Haïti dans une situation postcoloniale. Ce serait, dans ce cas, dans la même lignée que les propos de Napon (1992 : 322) qui a affirmé qu'« *en maintenant le français, « les héritiers du pouvoir colonial » voulaient simplement « perpétuer leur domination sur la masse paysanne analphabète* ». Nous ne pouvons pas séparer la langue de son histoire, car « *toute langue existe en liaison avec l'histoire de la communauté qui la parle* » (Marcellesi, 2003 : 153). Pourtant, certains vont jusqu'à parler de *colonisation mentale* par la présence du français, sans tenir compte du fait que le français n'est plus la langue d'un peuple en particulier. Ainsi, nous pouvons même parler d'une certaine « *idéologie nationaliste* » en nous référant à Gendron (2003 : 70)¹⁹⁰ qui l'aborde en ces termes : « *On peut considérer que l'idéologie nationaliste comme articulation de représentations, opère une sélection et une hiérarchisation à partir d'un ensemble de repères identitaires (l'histoire, la langue / la culture, la race, l'ethnie, la religion, le territoire, les valeurs / les traditions collectives...)* ». La position des militants favorable à l'unification linguistique et culturelle semble aller à l'encontre même de la constitution de 1987 reconnaissant la pratique officielle et légitime des deux idiomes principaux du pays : « *Le Créole et le Français sont les langues officielles de la République* »¹⁹¹. Mais, paradoxalement, la position idéologique de ces militants semble être justifiée par cette même constitution, dans son article 5, stipulant que « *Tous les Haïtiens sont unis par une Langue commune : le Créole* ».

L'autre groupe, lui, est favorable à la cohabitation des deux langues officielles haïtiennes (français-créole) tout en intégrant davantage le créole à l'école. Vu les enjeux sociopolitiques, ce groupe ne se manifeste presque pas. En tout cas, le français existe dans l'espace social haïtien à partir non seulement de sa fonction d'enseignement à l'école, mais encore de sa représentation de langue de promotion et d'insertion sociale. Son appropriation peut justifier sa présence comme une des composantes fondatrices de l'identité de cet espace identifié à la fois comme un espace francophone et créolophone, puisque, comme Calvet

¹⁹⁰ Cité par BOYER, H., 2008, *langue et identité. Sur le nationalisme linguistique*, Lambert-Lucas LIMOGES.

¹⁹¹ Organisation Mondiale de la Propriété Intellectuelle. Article 5 de la Constitution de 1987. « Haïti : constitution de la république d'Haïti ». www.wipo.int/wipolex/fr/details.jsp?id=7837, 1987 : 60, 84p.

(2002 : 166) l'admet en ce sens, la langue est « *adoptée, lentement transformée, acclimatée aux conditions locales* ». Le français en Haïti est l'objet de ce processus sociolinguistique. C'est, du reste, l'une des raisons justifiant autrement l'expression conceptuelle de *français haïtien*. Malgré la pénétration et cette appropriation du français (telle que décrite ci-dessus) dans les interactions verbales dans le pays, les conflits dans une certaine mesure non déclarés entre le créole et le français en Haïti semblent bien se manifester à travers les prises de position oppositive sur les pratiques de langues en milieu scolaire et extrascolaire. En revenant sur ces prises de position et même de tension (créolophone et francophone), il est à remarquer que les deux groupes expriment, par leur position idéologique, ce que Boyer (2011)¹⁹² appelle une *perspective « conflictiviste »* qui décrit *et analyse historiquement le contact comme conflit, déclaré ou virtuel ; ce qui conduit à la constitution de deux ensembles de langues : les langues dominantes et les langues dominées*. Dans ce contexte, certains discours idéologiques sur les pratiques sociolinguistiques haïtiennes devraient s'orienter vers une culture d'une *certaine conscience métalinguistique* qui, selon Di Meglio (2009 : 7), « *libère la parole, car elle ôte à la langue tout pouvoir discriminatoire* ».

Dans le cas d'Haïti, la domination linguistique existe de façon manifeste, mais en fonction des situations d'interactions dans l'espace social. Dans ce contexte conflictuel généré par des tensions socioculturelles, politiques et économiques opposant au plan de la sociolinguistique variationniste le créole au français - ou le « créole francisé », à défaut du français (sans écarter la possibilité que celui-là soit un médium ou un élément neutralisateur des deux langues officielles) - ou celui de la sociolinguistique urbaine « Port-au-Prince »¹⁹³ à la « Province », notre intervention sociolinguistique et sociodidactique s'oriente vers la prise en compte du plurilinguisme émanant d'une *perspective « coopérativiste »*¹⁹⁴ envisageant le contact de langues en synergie et non en conflit. De cette *perspective « coopérativiste »*

¹⁹² BOYER, H., « *Diversité et pluralité linguistique : les chantiers de la sociolinguistique* » *Plurilinguisme et dialogue interculturel*, Hiver 2010-2011.

¹⁹³ La Capitale d'Haïti est souvent opposée dans les discours quotidiens à la Province qui désigne la ville en dehors de la Capitale. Cette opposition asymétrique a pour critère principal le manque de structures administratives et éducatives adéquates dans les ville de province.

¹⁹⁴ Boyer (op.cit.).

réunissant espace et langues (respectivement « Port-au-Prince » et « Province » et créole, français et *créole francisé*) émerge le « français haïtien » dans la mise en place d'une *didactique énonciative contextualisée* en Haïti. « Le brassage des langues qu'elle suscite crée une forme véhiculaire et pousse à l'unification linguistique : la ville fonctionne comme une pompe qui aspire du plurilinguisme et recrache du monolinguisme. De ce point de vue, la langue véhiculaire qui s'impose dans la capitale d'un pays plurilingue peut être considérée comme celle qui s'imposera un jour dans l'ensemble du pays » (Calvet, 2002 :167). Dans le contexte haïtien, il n'y a pas qu'une seule langue véhiculaire ; le français ne joue ce rôle que dans des situations généralement formelles et surtout à l'écrit. Officiellement, il est la langue qui établit le lien entre les fonctionnaires et officiels et les étrangers dans les relations internationales et diplomatiques. Toutefois, n'est-ce pas un droit inaliénable que pourrait avoir un citoyen dans un pays dit démocratique de s'identifier à telles pratiques sociolinguistiques et d'affirmer son identité linguistique et culturelle ? De ce point de vue, qui est légitime d'exiger d'une catégorie d'écoles l'adoption d'une langue d'enseignement au détriment d'une autre ? Qui pourrait avoir la légitimité de demander à des locuteurs de ne parler qu'une langue et la considérer comme leur seule identité linguistique et socioprofessionnelle ?

Dans un positionnement d'une sociolinguistique et sociodidactique du plurilinguisme, nous pouvons admettre que toute proposition de langue devrait tenir compte de l'aspiration et des représentations des sujets participants des interactions verbales des milieux scolaires et extrascolaires. L'émergence du *français haïtien* et du *créole francisé*, y compris toutes les autres pratiques du créole haïtien n'est-elle pas l'expression délibérée d'une consolidation du français sous une forme ou une autre dans l'espace social haïtien ? Notre travail tient à questionner plus largement ce côté idéologique du contexte sociolinguistique haïtien afin d'avoir une compréhension interprétative des faits linguistiques et éducatifs.

4.3.1.3 L'idéologie linguistique haïtienne : pour ou contre le français ?

« *La pensée unique ne favorise pas la diversité des cultures ni la floraison des idées* » (Hagège, 2002 : 235).

A cette citation, nous pourrions ajouter qu'elle ne favorise pas non plus la diversité linguistique, encore moins les variations sociolinguistiques. Tenant vers une conception

unique des langues, elle pourrait même conduire à l'aliénation, car « *la conception unifiante (ce qui ne veut pas dire tout simplement unificatrice) conduit nécessairement à des formes d'aliénation* » (Marcellesi, 2003 : 4). Les linguistes faisant partie du groupe de militants du créole haïtien ne nient pas la présence du français, mais militent pour que le créole soit au centre de toutes les activités sociolangagières en Haïti. Une lutte radicale pour remplacer le français par le créole haïtien. Que ce soit en famille, à école, à l'université, dans les administrations publiques et/ou privées ou dans les milieux sociaux spontanés, le créole doit être partout utilisé. Il est question ici de remplacer le français par le créole là où il n'a pas encore été investi soit comme langue de scolarisation ou langue de communication. Cette proposition rejoint les militants du créole qui soutiennent, du reste, fermement cette position. Dans leurs discours, le français est moins important, même si la constitution haïtienne lui a confié le statut de langue seconde et officielle. Les représentations linguistiques sont sous l'influence de constants changements sociaux, puisque « les langues sont également en constante évolution grâce aux humains qui les portent et qui eux-mêmes évoluent » (Fournier, 2011 : 51). De plus, ils rendent le français en partie responsable du sous-développement du pays, car les taux d'échecs majeurs sont liés au français comme langue d'enseignement ; ce qui est largement discutable et même réfuté dans certaines publications scientifiques dont celles de Berrouët-Oriol (2011 : 182) qui voit, au contraire, la possibilité d'aménager les deux langues : « *Mais contrairement à certains qui croient, de bonne foi ou avec d'ingénues ornières, qu'il faudrait désormais passer de manière exclusive au « tout en créole », nous plaidons ouvertement pour un aménagement linguistique fondé sur l'effectivité des droits linguistiques dans les deux langues haïtiennes* ». Pourtant, le manque criant de disponibilité d'enseignants qualifiés et compétents dans le système n'a jamais été abordé en profondeur. Nous estimons important de considérer, pour authentification de nos propos, le tableau suivant qui présentera la faible quantité d'enseignants formés dans le système éducatif haïtien. Il permettra donc de comprendre certains facteurs liés au fonctionnement de ce système et des pratiques didactiques.

☒ Répartition des enseignants du fondamental (1^{er} et 2^{ème} cycles) par département selon leur formation¹⁹⁵

Département Niveau de formation	Ouest	Sud Est	Nord	Nord Est	Art	Centre	Sud	Grande Anse	Nord Ouest	Nippes	Total
Universitaire	2094	24	194	43	290	34	48	6	32	24	2789
Normalien	3224	140	879	192	422	142	659	387	42	49	6136
Capiste	2229	44	389	48	392	61	223	103	145	24	3658
Philo	4134	277	750	230	1025	285	360	79	324	198	7662
Rétho	4416	767	1104	398	2031	540	903	300	795	421	11675
Seconde	1678	630	637	264	1166	375	720	300	762	266	6798
Troisième	1252	655	813	289	1245	555	735	583	998	373	7498
4 ^{ème} ou 9 ^e AF	895	646	728	277	1140	471	596	651	810	339	6553
Moins que 4 ^{ème}	586	498	567	216	914	347	400	570	541	276	4915
Total Répondants	20508	3681	6061	1957	8625	2810	4644	2979	4449	1970	57684
Pas de réponse	989	193	327	123	371	128	258	32	88	68	2577
Total	21497	3874	6388	2080	8996	2938	4902	3011	4537	2038	60261

Tableau 19 : répartition des enseignants sur le territoire national.

¹⁹⁵ Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle, « *La strategie nationale pour l'education pour tous* », (2007 : 167), 168 p, Port-au-Prince.

En effet, l'État haïtien n'arrive pas jusqu'à présent à former une quantité suffisante d'enseignants pour le fondamental voire le système éducatif en général. Malgré les efforts de l'ancien président Geffrard en 1860 (voir 1.3.2) et le recrutement d'enseignants venus de France, grâce au concordat afin d'établir les bases d'une éducation de qualité, les troubles sociopolitiques contrariaient souvent ce genre d'initiatives. Aujourd'hui encore, le manque criant d'enseignants qualifiés se fait sentir sur tout le territoire national. Le département de l'ouest abritant la capitale haïtienne, selon le Tableau 19 (ci-dessus), sur un total de 21497 enseignants, 3224 seraient des diplômés de l'École Normale Supérieure, 2094, des universitaires, 2229, des Capistes. Tout le reste, soit 13950, regrouperait des individus allant de niveau de 9^{ème} Année Fondamentale au terminal. Le constat est que le nombre d'enseignants qualifiés est largement inférieur à celui des non qualifiés. Ainsi, cette réflexion, qui est un premier éclairage vers l'analyse et l'interprétation de nos données de terrain, nous montre déjà que le français ne pourrait être la seule cause des échecs scolaires en Haïti. La lecture de ce tableau révèle une grande insuffisance d'enseignants qualifiés dans le système éducatif.

4.3.1.4 Haïti : au carrefour d'organicisme et de technocratie

Les représentations et les fonctions d'une langue sont susceptibles de variations en fonction des conditions sociopolitiques, économiques et culturelles. C'est le cas du créole haïtien qui a connu non seulement des variations sociales, mais aussi et surtout linguistiques. De 1804 à 1987, cette langue est passée d'un statut anonyme et ambiguë à celui de langue officielle. Or, la question du statut du créole a fait débat pendant de longues années dans la société haïtienne. Pourtant, il a fallu attendre l'année 1987 pour que le créole haïtien ait un statut juridique (au même titre que le français). Cette co-officialisation lui a été acquise par son rôle dans la mobilisation lors des différents mouvements politiques ayant abouti à la chute du régime dictatorial duvaliériste en 1986. Aujourd'hui, au nom de cette mobilisation et de cette légitimité par devant la loi, la fonction pédagogique du français dans le système éducatif est mise en débat par les militants du créole haïtien réclamant ce dernier comme outil d'enseignement. Pourtant, la prise en compte de cette langue première à l'école, même comme langue objet, n'est pas encore tout à fait gagnée, car « certaines écoles n'introduisent

l'enseignement du créole qu'en fin du deuxième cycle en prévision des examens d'État »¹⁹⁶ où le créole figure parmi les matières obligatoires.

Toutefois, cette situation sociolinguistique complexe en Haïti nous conduit à emprunter deux concepts à Marcellesi (2003 : 56) parmi tant d'autres que nous avons déjà utilisés dans cette thèse et nous permettant de mieux comprendre cette situation. Il s'agit d'*organicisme* et de *technocracisme*. Le premier qui, selon l'auteur, « *consiste à considérer la langue comme un être vivant, se suffisant à lui-même et sur lequel aucune intervention n'est possible ni souhaitable* » nous fait penser à la pratique d'un français à ne pas toucher dans les interactions scolaires en Haïti. Toute tentative d'introduction de variation locale est à écarter, puisque le français de référence reste et demeure celui de la France. Et l'élève n'a nullement le droit d'utiliser des expressions liées à son quotidien et n'étant pas disponible dans la variété de français de France. Le deuxième, le *technocracisme* linguistique, montre qu'« *on impose l'idée que le code le plus pratiqué, le plus efficace, le plus rationnel doit être généralisé comme instrument de communication et substitué aux langues ou formes linguistiques* ». C'est en effet, le cas du créole haïtien qui reste une langue à imposer sans tenir compte des représentations et des besoins des locuteurs relativement à la demande sociale au plan local et même international. Comme Marcellesi (2003 : 194) l'a dit, nous le répétons : « *La démystification est d'abord nécessaire à la vérité. Mais surtout elle est indispensable aux locuteurs-défenseurs des langues minorées* » (Marcellesi, 2003 : 194). Parler de cette différence idéologique revient à une démystification. Il est important de penser à la mise en place d'une intervention sociolinguistique adaptée à la réalité de terrain. Il s'agit de celle prenant en compte cette démystification, de l'aliénation linguistique poussant les locuteurs à refuser de parler leur propre langue sous prétexte que celle-ci serait la langue de la colonisation.

¹⁹⁶ « La stratégie nationale d'action pour l'éducation pour tous » in Rapport du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, avril 2007, 168 pages.

4.4 Positionnement du chercheur et réalité du terrain : situation, objectifs et recherche

L'une des dimensions fondamentales de ce travail est la recherche d'une rigueur épistémologique dans le questionnement des discours sur le terrain haïtien en matière de langues en milieu scolaire et extrascolaire. En effet, nous nous méfions des généralités trop souvent répétées par certains et confirmées par d'autres, sans pour autant accorder une place aux sujets utilisant les langues au quotidien, sur le terrain. Vu qu'il est question du rapport entre le chercheur et le terrain, il convient donc d'entrée de jeu, de préciser au plan scientifique ce que nous entendons par terrain où, du reste, le chercheur peut concevoir un projet de recherche, enquêter et agir par le biais d'une intervention adaptée. Notre conception du terrain va dans le sens d'une sociolinguistique dite « linguistique de terrain » (Blanchet, 2012 ; Blanchet et Bulot, 2013 ; Calvet, 2004 : 13), d'une sociodidactique dite de terrain (Blanchet et Rispail, 2011), y compris une *dimension ethnographique* (Gine, 2003 ; Lambert, 2011) et *contextualisée* (Blanchet, Moore, et Asselah Rahal, 2009) des pratiques de langues en contexte scolaire voire extrascolaire. En effet, dans la lignée de ces chercheurs le terrain est perçu comme un espace d'interactions dans la mesure où il implique une relation dynamique entre chercheur et répondants. Blanchet (2011 : 18) insiste sur la nécessité de prendre en compte le terrain non comme un « objet » dissocié du chercheur, mais comme un ensemble de *réseau d'interactions humaines*. Pour étayer davantage ses propos, l'auteur reprend Agier (2004 :35) précisant que « *le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution (...) c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où « on apprend des choses* » (Blanchet, 2011 : 18). Cela dit, le terrain est défini par les répondants et l'ensemble des relations que nous pouvons arriver à établir et co-gérer avec eux. C'est ainsi que Lambert (2011 : 367) voit dans le concept terrain un ensemble de *rencontres et d'interactions* entre le chercheur et les gens (ici, répondants) à partir desquelles se définit le terrain. Celui-ci devient alors une co-construction, puisqu'il nécessite une interaction de deux entités pour que « *les **données** ne soient justement pas « **données** », mais co-construites par les locuteurs et le chercheur* » (Billiez et Robillard, 2003 : 12). Toutefois, il ne doit pas être l'objet de confusion de rôle des interactants (enquêteur- enquêté ou observateur- observé), puisque le chercheur doit garder une certaine distanciation ou encore une posture scientifique dans le cadre de son intervention. De ce point de vue, Bulot (2013 :

30) attire notre attention sur une condition concrète pour « faire du terrain » : « *Concrètement, faire du terrain n'a de sens dans la définition que si cela s'accompagne de la conscience d'une nécessaire et incontournable distanciation avec l'observé* ».

4.4.1 Co-construire la recherche : responsabilité, engagement et positionnement du chercheur-acteur social

Comme nous l'avons vu précédemment, dans certains discours idéologiques - ou Discours Politico-linguistiquement Correct (voir 5.1.4) -, les Haïtiens sont présentés comme une majorité *unilingue créolophone* face à une minorité de bilingues (français-créole). Ces discours alimentent - même de manière inconsciente, faute de rigueur scientifique - des phénomènes de discriminations et génèrent l'insécurité linguistique voire psychologique, puisque « parler le français » pourrait être perçu par quelques locuteurs-militants comme l'écrasement du créole haïtien au profit du français, la langue dite « de l'ancien colonisateur ». Contrairement à ces discours, cette recherche se veut être une orientation nouvelle prenant en compte les pratiques sociolinguistiques à partir desquelles émerge le français haïtien. Depuis plus de 30 ans, ce sont relativement les mêmes discours répétés et les mêmes estimations avancées sur les pratiques de langues, sans aucune préoccupation quant au renouvellement des outils méthodologiques et les positionnements théoriques, alors que les pratiques sont constamment dynamisées et renouvelées sous l'effet des bouleversements sociopolitiques et économiques que connaît le pays à partir, notamment, de 1986 date à laquelle la dictature allait faire place à la liberté d'expression et, plus généralement, à l'introduction à la démocratie dans le pays. Un travail de recherche scientifique doit se faire à partir des outils théoriques et méthodologiques et en lien avec les sujets concernés par l'objet de recherche. Ainsi, notre positionnement de chercheur nous conduit vers une approche qualitative. Celle-ci nous « invite à travailler « avec des personnes », pour construire avec elles une relation qui permette de produire une interprétation des usages linguistico-culturels et des rapports qu'ils entretiennent avec ces phénomènes » (Castellotti, 2012 : 29). C'est dans cette perspective que notre travail de recherche se réalise à partir d'une intervention sur le terrain haïtien afin que les sujets parlants ne soient pas négligés dans la mise en place d'une recherche sur leurs pratiques sociolinguistiques et sociodidactiques. Dans une recherche qualitative, nous indique Blanchet (2011 : 19), « *le chercheur n'est pas le détenteur ni le producteur du seul savoir*

légitime, qui s'imposerait contre les « représentations empiriques triviales, subjectives et erronées » de « l'homme de la rue » : les témoins, puisqu'ils informent ceux qui cherchent, sont porteurs et co-producteurs de savoirs ». Notre apport élaboré à partir du discours des répondants - témoins et acteurs des pratiques sociolinguistiques sur le terrain - devrait servir à la fois à nourrir la réflexion scientifique en sciences humaines et sociales en Haïti et faire des recommandations concrètes aux plans technique et professionnel pour favoriser le développement des compétences de communication chez les interactants haïtiens. Il s'agit dans ce cadre-là de questionner les données existantes et les confronter à la réalité de terrain ; ce qui contribuera à l'avancement de la recherche scientifique et à l'amélioration des interactions verbales en milieu scolaire et extrascolaire.

4.4.2 Construire, déconstruire et reconstruire : comment se positionner comme chercheur?

A cette question, nous pourrions associer celle-ci : *« Le chercheur a-t-il une responsabilité ? »*. Pour aborder ces questions, nous commençons par nous référer à (Bulot, 2013 : 30) qui explique que *« Pour apprécier en effet, la distance entre les discours et les pratiques, il convient à la fois de déconstruire puis de reconstruire les données discursives recueillies pour produire son propre discours, sa propre distanciation sociale quant à l'objet de recherche »*. Nous pensons que le chercheur a des implications liées à un engagement politique et citoyen motivé par le désir d'une transformation de son milieu par sa contribution personnelle à la dynamique collective de la communauté scientifique. Dans la description d'une intervention sur le terrain, l'approche ethnographique signifie cet engagement, car celle-là est *« une façon de se situer face à la réalité sociale et éducative et face à la connaissance de cette réalité, qui par ailleurs est multiple. C'est un engagement dans un paradigme de recherche qui implique des choix, des valeurs et des préférences, et une façon parmi d'autres de se poser comme chercheur »* (Gine, 2003 :15). Notre positionnement est celui du questionnement de la réalité des pratiques sociolinguistiques et sociodidactiques des interactants en milieu scolaire et extrascolaire. Ce positionnement est basé sur le terrain d'observation dont il nous a été possible de tirer des observables afin de comprendre le contexte et d'agir sur celui-ci. Ainsi, il ne suffit pas d'être convaincu d'avoir un engagement, qu'il soit politique et/ou scientifique. Encore faut-il l'adapter dans les pratiques sur le terrain

afin que les observables puissent produire du sens dans un travail de recherche scientifique de cette envergure. Cela étant dit, « *Il est nécessaire de prendre explicitement en compte le fait que le terrain n'est pas un « objet » dissocié du chercheur mais que le terrain est un réseau d'interactions humaines et sociales, fréquenté et transformé par le chercheur, qui en fait partie de façon récursive* » (Blanchet, 2011 : 18). En effet, le chercheur ne vit pas en marge de la société, il fait partie des acteurs sociaux participant au cadre interactionnel pour plus tard devenir observateur – participant ou encore l'un des acteurs d'une participation observante. C'est le cas des interactions verbales scolaires et extrascolaires en FLS auxquelles, comme moi, certains chercheurs ont eu la possibilité de participer comme soit élève (dans la rude épreuve d'une appropriation du français sur un modèle basé généralement à l'extérieur, donc, décontextualisé voire fantasmé), soit étudiant (exposé encore aux méthodes traditionnelles où la maîtrise de la morphosyntaxe à l'écrit est définie comme une priorité) ou enseignant (certes, sensibilisé par les problèmes et nourri par désir de développer des compétences de communication chez les apprenants, mais dans un face à face avec la réalité mitigée de la salle de classe). Tout cela montre de quoi est composée l'organisation du projet de recherche scientifique en ce qui a trait au concept « *réseau aux interactions chercheur-terrain* » évoqué ci-dessus. Tout cela pourrait aussi évoquer un modèle de chercheur identifié comme « *chercheur de terrain* » dans la perspective de la sociodidactique dite de terrain (Blanchet & Rispaïl, 2011) et de la linguistique de terrain (Blanchet, 2012 ; Bulot, 2013). De ce point de vue, la production du chercheur se réalise à partir d'un processus de co-construction. Elle résulte d'une volonté motivée par un engagement réfléchi au service de la collectivité. Cette conception du chercheur est à travailler davantage et à mettre en débat dans l'ensemble d'actions et de réflexions sur la pratique de langues en Haïti pour, enfin, passer de la logique d'une « *linguistique pure et dure* » à une « *linguistique de terrain* » ou encore à une « *sociolinguistique du plurilinguisme* ». La responsabilité du chercheur devrait être lourde dans la balance sociale, puisqu'il est investi de *connaissances conscientes* (Blanchet, 2011) et d'une observation de l'objet lui permettant de saisir ses mécanismes de fonctionnement à travers son point de vue. Le chercheur-acteur social est, ainsi, appelé à s'interroger en permanence sur l'existence des normes et leur rigueur et flexibilité dans la société, car « *la manière dont on énonce nos idées de justice sociale, dont on parle des inégalités, la manière dont on les articule à d'autres objectifs sociaux, sont en effet loin d'être neutres. Les mots ou les discours ne sont pas que des instruments dont on use pour décrire des états de choses. Les*

discours sont aussi des manières d'agir qui renvoient à un contexte social et à des représentations qui peuvent être explicites ou non, conscientes ou non » (Savidan, 2007 :30).

« La langue n'a pas de maîtres : les gens qui parlent dès le plus jeune âge, les locuteurs natifs n'ont pas à se préoccuper de ce que peuvent penser de leur façon de parler ceux qui prétendent régenter l'expression à leur guise, selon des conceptions prétendument esthétiques : la langue, elle aussi, a ses formes d'autogestion » (Marcellesi, 2003 : 154).

Comment porter les acteurs du système éducatif haïtien à prendre conscience de ces formes d'autogestion des langues dans le contexte d'enseignement-apprentissage lié au quotidien des apprenants ? Et, plus spécifiquement, en revenant sur notre problématique de départ :

« En quoi les pratiques sociolinguistiques entre créole et français haïtiens pourraient-elles être intégrées dans la mise en place d'une didactique énonciative contextualisée afin de favoriser les interactions verbales en milieu scolaire et extrascolaire en Haïti ? Quelle place l'éducation haïtienne devrait accorder, notamment, au français haïtien dans le développement et la co-gestion d'une pratique plurilingue haïtienne? »

En effet, les apprenants haïtiens disposent d'une pratique sociolinguistique comprenant des capacités de créativité lexicale, et aussi de la disponibilité lexicale du français pratiqué en Haïti, car, comme Jean Baptiste Marcellesi l'affirme ci-dessus, « la langue n'a pas de maîtres ». Il existe des formes d'autogestion de ce français qui ne sont pas forcément les mêmes par rapport à celles de la France, vu que les pratiques et références socioculturelles et institutionnelles ne sont pas les mêmes. Entre autres, le français n'a pas tout à fait les mêmes fonctions dans les deux pays non plus, même si Haïti est une ancienne colonie française. Ainsi, en tant langue, le français n'appartient à aucun peuple. Il ne devrait pas être l'objet de discrimination parce qu'il est considéré comme « langue de l'ancien colonisateur ». Il revient donc à tout peuple qui le parle d'en être fier et de trouver les méthodes efficaces pour que les apprenants puissent se l'approprier. Son contexte d'appropriation devient, alors, un aspect fondamental pour obtenir des résultats satisfaisants. L'une des conséquences de cette quête de français de référence en Haïti se traduit par l'aliénation et un sentiment d'insécurité linguistique en permanence, puisque les pratiques de

cette référence sont trop éloignées des sphères d'interactions verbales. Nos observations nous montrent que les médias et les méthodes traditionnelles (l'enseignant comme modèle incarné de locuteur de référence au plan phonétique) ne sont pas en mesure d'assurer l'interface « langue de référence » et « locuteurs » qu'on veut prétendre établir dans certaines classes de langues en Haïti. Cette recherche se veut être un diagnostic des normes implicites ou explicites liées aux pratiques de classes francophones. Comment cette recherche pourrait-elle attirer l'attention sur une forme d'autogestion particulière du français en Haïti ?

Chapitre 5

Vers une vision bi-plurilingue de l'espace social haïtien

La question pour nous n'est pas de chercher à mettre au premier rang une langue dans la société dans la mesure où l'on ne peut pas, comme chercheur (bien qu'en même temps acteur social), décider à la place des locuteurs. Il s'agit pour nous d'intervenir à partir des besoins recueillis de la société dans le cadre de notre enquête de terrain. L'espace discursif haïtien se révèle un espace plurilingue depuis l'arrivée de l'Espagne et de la France sur le territoire national respectivement aux XV^{ème} et XVII^{ème} siècles. En cette période là, la présence de l'Angleterre a été remarquée brièvement comme occupante, sans oublier celle des Etats-Unis, en début du 21^{ème} siècle. Plusieurs pratiques linguistiques sont utilisées, en même temps, en fonction de la position socioéconomique des locuteurs et la situation dans laquelle ils se trouvent. Toutefois, ce plurilinguisme n'est pas toujours considéré en tant que tel par certains linguistes et acteurs sociaux. Peut-on prétendre franciser ou / et créoliser l'espace public ? Nous prenons l'engagement d'évoquer le concept « plurilinguisme », parce que plusieurs langues sont en présence, interagissent et font émerger des pratiques selon les besoins communicatifs de la communauté.

5.1 Approche de la pluralité linguistique : le caractère du bilinguisme haïtien

Avant d'aller plus loin, il nous faut nous entendre sur la compréhension de certains concepts clés déjà travaillés par certains chercheurs en sciences du langage. Généralement, les réflexions sur les langues en Haïti signalent l'existence d'un bilinguisme (Pompilus, 1979 ; Fattier, 2006 ; Berrouët-Oriol, 2011). Certains vont, au contraire, soustraire ce caractère bilingue pour parler d'*unilingue créolophones* (Chaudenson, 1989 ; Berrouët-Oriol, 2011), *créolisants unilingues* (Valman, 1978) ou une catégorie sociale identifiée comme *paysans unilingues* (Valman, 1978) ou tout court *créolisants* (Fattier, 2006), (Valman, 1978 : 292). En ce qui concerne le contexte haïtien, il faut reconsidérer cette catégorisation linguistique exclusive ou encore, comme Dahlet (2008 : 28) l'indique, « *il faut nuancer cette unicité, puisque toute langue est un système de variations d'origines géographiques, sociales et discursives diverses* ». Nous sommes en présence des pratiques sociolinguistiques plutôt

hétérogènes, variées et diversifiées sur lesquelles nous reviendrons un peu plus loin dans le développement de cette partie (voir 5.1.4), et de manière approfondie par la contribution des témoins potentiels (enquêtés) de ces pratiques en Partie III. Pour soutenir un point de vue plurilingue, il nous semble, quand même important de passer en revue celui du bilinguisme et le confronter aux réalités du terrain dès lors qu'il est question de pluralité linguistique. Cet exercice, à la fois épistémologique et méthodologique, est très significatif dans la mesure où il nous permettra de relever les particularités liées à ce terrain de recherche relativement à la conceptualisation des phénomènes sociolinguistiques et didactiques que nous souhaitons aborder dans ce travail.

Dans le cadre de la contextualisation des pratiques sociolinguistiques, nous essayons d'approfondir la conceptualisation des phénomènes caractérisant la pluralité linguistique pour mieux comprendre la situation sociolinguistique haïtienne. Le concept de bilinguisme est souvent évoqué quant au débat sur les compétences de communication des interactants haïtiens. Bien que faible structurellement, l'école haïtienne a l'avantage être reconnue comme un milieu favorisant le développement d'une compétence bilingue. Comment se caractérise le phénomène du bilinguisme dans l'espace social haïtien ? En effet, « *le bilinguisme peut en effet s'appliquer à des dispositions individuelles acquises à l'école ou par apprentissage* » (Marcellesi, 2003 : 152). De cet éclairage, l'on comprend que l'apprentissage dont parle l'auteur peut aussi se dérouler en milieu extrascolaire et engendrer une situation d'interaction verbale, car « *le bilinguisme n'est ainsi plus perçu seulement comme une aptitude individuelle, mais comme une forme de communication (interaction) particulière faisant appel à des compétences précises aussi bien linguistiques que sociales* » (Deprez, 1996 : 202). C'est le cas de la famille ou d'autres structures sociales à travers lesquelles le sujet locuteur pourrait développer des compétences qui ne sont pas transmises totalement par l'école. Ainsi, au plan des pratiques de ce bilinguisme, Calvet (2002 : 146) en relève une typologie rapprochant les langues en fonction du niveau de compétences développées : « *Il y a bilinguisme horizontal lorsqu'un groupe de locuteurs parle une seconde langue de même niveau que la sienne. Et il y a bilinguisme vertical lorsqu'un groupe de locuteurs parle une seconde langue de niveau supérieur* » (Calvet, 2002 : 146). D'autres chercheurs en proposent d'autres typologies. En effet, il est question de parler aussi de « *bilinguisme dit équilibré* » (Lietti, 1994 : 16) qui s'apparente à une supposition d'une « *une compétence égale dans les deux langues* ». Ce type

de bilinguisme se révèle très rare et est l'objet des soins constants pour l'auteur. Geiger-Jaillet (2005 :31), pour sa part, évoque dans ses travaux le *bilinguisme additif* (renforcement et valorisation de L1 par L2), le *bilinguisme soustractif* (valorisation sociale d'une langue au détriment d'une autre). Pourtant, Marcellesi (2003 : 58) décrit la pratique d'un bilinguisme dit de « masse » qui est participatif ou interactif : « *La pratique du bilinguisme de masse conduit à des énoncés dans lesquels on trouve toujours ou beaucoup de l'un et pas ou peu de l'autre, mais aussi où on trouve autant ou presque autant de l'un que de l'autre* » (Marcellesi, 2003 : 58). En revanche, Deprez (1994 : 32) évoque un *bilinguisme d'élite*. Ces types de bilinguisme mettent chacun l'accent sur un aspect des pratiques de langues. Relativement à la présentation de ce concept de bilinguisme sous ces différents angles, nous avons quelques remarques à formuler en lien avec le contexte sociolinguistique haïtien, puisque nous voulons poursuivre un travail de recherche empirique et pragmatique où la théorie est confrontée à la pratique de terrain, comme nous le suggère Calvet (2004 :90) qui *croit* « *qu'il faut toujours confronter les données aux théories, que les faits ont la vie dure et que c'est sur eux qu'il faut tester les théories* ». De ce point de vue, nous pourrions mettre en place une intervention sociolinguistique et sociodidactique adaptée aux besoins des sociolangagiers des interactants haïtiens. En effet, la typologie présentée par Calvet (2002 : 146) nous semble plus difficile à cerner dans le contexte haïtien, bien que certains chercheurs ont avancé des estimations sur la quantité de bilingues haïtiens, mais il reste à savoir s'il pourrait s'agir d'un *bilinguisme horizontal* « créole (L1) - français (L2) » dans le cas de ces Haïtiens-là, car, nous ne disposons pas de moyens pour l'évaluer sur le terrain.

Quant à la notion de *bilinguisme dit équilibré* évoqué par (Lietti, 1994 :16), il se dégage une certaine ambiguïté, puisque nous ne pouvons ni évaluer ni savoir à quel moment le locuteur pourrait atteindre l'équilibre dans les deux langues. Il en est de même du sujet locuteur. Dans un pays comme Haïti, l'interactant peut se situer et ponctuer ses énoncés entre plusieurs variétés dans les situations d'interactions verbales. Si la langue n'a pas de maître, le bilinguisme ne devrait pas être identifié à une catégorie sociale bien déterminée. Pourtant, le français continue d'être identifié comme la langue de l'élite ; ce qui signifie que le bilinguisme d'élite serait un modèle repérable en Haïti. Mais avec l'augmentation de la quantité d'écoles dans le pays, ce type de bilinguisme devrait être remis en question, car le français n'est plus réservé à une catégorie sociale favorisée. Notre enquête de terrain, du reste,

montre une pratique du français allant au-delà des barrières scolaires et spatiales. Cela dit, le pays tend beaucoup plus vers une configuration d'un bilinguisme de masse que d'élite, puisqu'à côté de l'école et l'université, les médias, notamment la radio, la télévision et les quotidiens haïtiens, jouent un grand rôle dans la diffusion du français.

5.1.1 Contact et marque spatiaux du bilinguisme haïtien

Comme le corps social est marqué par son caractère mobile et dynamique, les fonctions des interlocuteurs dans chacune des situations d'interactions verbales peuvent être interchangeables, puisque les sujets acteurs ne gardent pas toujours une position statique. Ce sont, par exemple, les mêmes apprenants de la salle de classe francophone qui prennent part aux festivités carnavalesques ou d'autres manifestations culturelles. Cela dit, la dynamique sociale entraîne une dynamique linguistique et vice versa. Avec l'émergence du « créole francisé » véhiculé principalement par les médias, le français ne devrait pas être perçu comme une *corruption du créole rural*, comme l'a fait remarquer Valman (1978 : 289) qui accuse les locuteurs bilingues ou en partie bilingue de Port-au-Prince d'être les auteurs de cette corruption par leur influence sociale, car les pratiques sociales sont étroitement liées aux pratiques de langues. Il est impossible de trouver une frontière étanche entre le créole et le français qui sont deux langues co-officielles et, donc, légitimes dans les interactions verbales sur tout le territoire national. La pratique du créole et du français est présente sur tout le territoire national. L'exemple de la toponymie qui a été d'abord en français se retrouve dans la mise en mots en créole haïtien à une date difficile à repérer, puisque le créole a été toujours la langue vernaculaire bien que co-officielle en 1987. Le tableau suivant présente le caractère de masse de ce bilinguisme à travers cette toponymie à la fois dans les deux langues officielles haïtiennes :

5.1.2 Toponymie haïtienne : quelques indices d'identification sociolinguistique spatiale

DEPARTEMENT	COMMUNES	QUARTIERS	AVENUE	RUES
HABITANT	HABITANT			
Département de l'Ouest ¹⁹⁷	Pétion-Ville Pétion-villois-se : Moun Petyonvil	Thomassin : Tomasen	Avenue Charles Summer : Avni Chal Zimè	Rue D'Arguin : Ri Dagen
Port-au-Princien-ne	Port-au-Prince Port-au-Princien-ne :	Carrefour-Feuille : Kafoufèy	Avenue Magloire Amboise (Avni Maglwa Anbwaz)	Rue du centre : Ri di Sant

Tableau 20 : Toponymie haïtienne : Département, communes, quartiers, avenue et rues.

Les noms des lieux et leurs habitants sont tous en français. Les manuels d'enseignement-apprentissage de géographie et d'histoire les présentent aussi en français. La mise en mots de cette toponymie en créole (relativement « créole francisé ») relève beaucoup plus de la tradition orale dans les interactions dans les situations sociales spontanées. Mais avec le développement des moyens de communication, notamment, les médias radio-télédiffusés, la téléphonie mobile et l'internet, cette tradition d'oralité du créole haïtien s'est imposée dans tous les cadres interactifs. Il ne reste qu'à l'écrit où la toponymie en français domine. Dans cette relation de va-et-vient entre le créole et le français, nous constatons que ces deux langues s'enrichissent mutuellement et génèrent le *français haïtien*. La longue

¹⁹⁷ Chef lieu : Port-au-Prince.

présence de la France sur le sol haïtien a légué dans la pratique du français une toponymie et patronymie francophones participant du processus d'enseignement-apprentissage du français et à celui de la construction identitaire des Haïtiens. Même si la masse rurale a la réputation d'être le lieu de la dominance du créole haïtien, cela n'empêche que les sections rurales soient identifiées en français dans la configuration et l'organisation spatiale. C'est le cas de quelques sections rurales du Sud d'Haïti:

FRANÇAIS	CREOLE
Section rurale	Seksyon riral
Corail	Koray
La Sucrierie Henri	Lasikri (LasUkri) ¹⁹⁸

Tableau 21 : Caractère bilingue de la toponymie haïtienne (sections rurales haïtiennes)

Cette identification sociolinguistique de l'espace montre que le français fait partie du quotidien des Haïtiens malgré le discours idéologique en faveur du monolinguisme créolophone. Dans les échanges oraux dans les interactions verbales dans l'espace public, les noms des rues servent de support à l'alternance codique. Dans certains cas, on les retrouve imbriqués comme des éléments linguistiques constitutifs du « créole francisé ». Cela dit, il y a de quoi s'interroger sur la place d'un aménagement linguistique quant à la disponibilité de certaines ressources linguistiques dans la pratique du français et, notamment du créole malgré les propos de Valdman (2005 : 2) dans sa réflexion sur les travaux scientifiques sur les créoles qui estime que celui d'Haïti a atteint le *plus haut niveau de standardisation et d'instrumentalisation*. Toutefois, jusqu'à présent les quelques rares dictionnaires existant n'ont qu'un caractère général et sont pour la plupart unilingues français. Il existe un

¹⁹⁸ La traduction reste généralement à l'oral et n'est pas souvent en créole basilectal - relativement à la graphie officielle du créole haïtien (1980) -, car les scolarisés préfèrent dire « lasUkri » au lieu de « lasikri ».

« *dictionnaire de l'écolier haïtien* » (ici, son titre) édité par les éditions Henry Deschamps, mais il est uniquement en français et semblerait ne pas être une réponse efficace aux défis du bi-plurilinguisme et pluriculturel haïtien dont il est question, ici. D'un côté comme de l'autre, ces deux langues dominantes sont confrontées aux problèmes de ressources devant favoriser leur enseignement-apprentissage et aussi leur pratique dans la société haïtienne afin de réduire les inégalités sociales et scolaires et l'insécurité linguistique par le développement des compétences de communication.

5.1.3 Catégorisation et bi-plurilinguisme social : discrimination spatiale et langagière

Le caractère du bilinguisme de masse est observable aussi au niveau de la catégorisation sociale liée à l'identité spatiale. En effet, la dichotomie « Paysan / Citadin » n'est pas seulement d'ordre socioéconomique, elle est aussi d'ordre identitaire et sociolinguistique, car dans les situations d'interactions verbales elle découpe la culture haïtienne en deux blocs. D'un côté, la culture paysanne ou encore régionale qui a pour corollaire le créole haïtien dans sa variété basilectale et, de l'autre, la culture dite globalement nationale se rapprochant beaucoup plus à la fois du français et du *créole francisé*. Cependant, dans le panorama sociolinguistique, le créole est la langue de la vie rurale alors que le français est identifié beaucoup plus aux habitants de la capitale. Toutefois, force est de constater que la mobilité sociale a beaucoup influencé la mobilité sociolinguistique pendant ces vingt-cinq dernières années à cause des problèmes socioéconomiques, ainsi que des troubles politiques qui ont provoqué de vastes bouleversements dans la composition des communautés. C'est le cas du coup d'État du 11 septembre 1991 contre l'ancien président Jean Bertrand Aristide ; son retour au pouvoir en 1994 (précédé d'une intervention des *marins* Étasuniens)¹⁹⁹ ; l'*opération Bagdad*²⁰⁰ en 2004 suite aux événements politiques ayant opposé « *GNBistes* »²⁰¹

¹⁹⁹ Beaucoup de Port-au-Princiens (habitants de Port-au-Prince) étaient obligés de laisser la capitale par crainte d'être victimes d'éventuels affrontements entre l'armée d'Haïti et les *marins* américains.

²⁰⁰ Mouvements armés organisés par les sympathisants de l'ancien président Jean Bertrand Aristide pour exiger son retour au pouvoir.

et « *RPK* »²⁰². Ces bouleversements ont donné lieu à des brassages et, donc, des mélanges au niveau de la population et aussi des langues, puisque, d'une part, une grande partie des « citadins » ont dû se diriger vers leur région d'origine (certains pour la première fois) et, de l'autre, des Etrangers - à travers des organismes civils et militaires - renforcent la présence de l'anglais et de l'espagnol voire du portugais. Celui-ci commence à attirer bon nombre de jeunes professionnels haïtiens depuis l'établissement, sur tout le territoire national, de la Mission des Nations Unies Stabilisation en Haïti (MINUSTAH) ayant à sa tête le Brésil.

5.1.3.1 Polarisation sociolinguistique : « créole » - « français » vs « Province - Capitale »

A côté de la dichotomie « Citadin / Paysan », il existe aussi dans les discours des interactants dans l'espace social une autre dichotomie : « Pwovens²⁰³ / Kapital » (Province / Capitale) ou encore « Andeyò / Pòtoprens » (En dehors / Port-au-Prince). Indice de discrimination sociolangagière, cette catégorisation « Citadin / Paysan » a sans doute pris naissance à partir de l'indépendance d'Haïti en 1804, date à laquelle l'acte de l'indépendance a été rédigé et publié en français. Dans cet acte de l'indépendance - rédigé et publié d'ailleurs en langue du colonisateur - aucune considération n'a été faite sur la gestion des pratiques sociolinguistiques génératrices de la situation diglossique, expression de la suite d'inégalités sociales qui prévalaient dans la colonie. A l'avènement de l'indépendance comme nouveau mode de gestion socioéconomique de la cité, les affranchis et hommes de couleurs libres continuent, d'un côté, d'utiliser le français en constituant la nouvelle classe de l'élite et, de l'autre, les anciens esclaves - désormais, libres, représentant la masse paysanne - continuent

²⁰¹ GNBistes de GNB, sigle de l'expression populaire et vulgaire du créole haïtien « Grenn Nan Bounda » qui pourrait signifier littéralement en français « couilles solides ». C'est celui qui montre qu'il est déterminé à entreprendre certaines actions au péril de sa vie. Au plan sociopolitique supporters des mouvements ayant abouti au départ de l'ancien président Jean Bertrand Aristide en 2004. Aujourd'hui, cette expression fait référence aux opposants de l'ancien président.

²⁰² RPK, sigle de « Rat Pa Kaka », expression vulgaire du créole haïtien qui pourrait signifier littéralement que « le rat ne peut faire caca ». Cette métaphore renvoie à l'inactivité totale ou le blocage total de l'opposition (le GNB ou GNBistes) par les sympathisants de l'ancien président Jean Bertrand Aristide qui affrontaient les GNBistes lors des mouvements de protestation contre l'ancien président en Haïti avant et après 2004.

²⁰³ Se lit en créole [p ov s] pwovens.

d'utiliser le créole. D'où l'existence d'une dichotomie socioéconomique (élite - masse paysanne) ayant pour corollaire une dichotomie sociolinguistique (français - créole). Pour insister davantage cette configuration dichotomique de l'espace social au plan sociolinguistique, Valdman (1978 : 286) allait jusqu'à opposer le créole pratiqué à la campagne - qu'il qualifie de « *créole rural* » ou « *gros créole* » - à une variété dite « *variété francisée* » ; types de variétés que Fattier (2006 : 164) et Torterat (2009 : 143) appellent respectivement et de manière oppositive créole « *rèk* » et créole « *swa* » (rêche et soyeux). Toutefois, depuis 1978, cette « *variété francisée* » - identifiée par Albert Valdman comme une composante du créole haïtien - a beaucoup évolué vers la pratique du français dans le pays. De ce contexte émergent le « français haïtien » et le « créole francisé ». Celui-ci est un mélange du français et du créole haïtien dans lequel des unités morphosyntaxiques et phonétiques sont imbriquées selon, apparemment, des règles de construction des énoncés de ces deux systèmes linguistiques. Il s'ensuit qu'au milieu de l'opposition des catégorisations sociolinguistiques « Paysan - Citadin » et « français - créole », se trouve le « créole francisé » constituant apparemment à la fois le médium et un élément intégrateur - pratique émergeant des effets grandissants des représentations sociales et des compétences linguistiques des scolarisés haïtiens - dans les foyers de tensions entre les différents sujets dans l'espace social. Ceci étant dit, le français garde toujours la représentation de langue des dirigeants et de promotion sociale à acquérir par les sujets pour assurer leur position sociale et identitaire dans les situations d'interactions verbales là où le créole porte la marque de fabrique des dirigés, une catégorisation considérée par certains comme « créolophone unilingue » relativement à leur situation géographique et socioéconomique. Cette dimension catégorielle sociolinguistique semble être influencée par la dynamique sociale elle-même. Selon Calvet (1988, 79) « *le colonialisme comme phénomène économicopolitique tend, effectivement, à reproduire là où il se manifeste la division des classes entretenue là d'où il vient* ». Il s'ensuit que la stratification de la société haïtienne actuelle est une reproduction de l'ordre social colonial où les catégorisations établies (Maîtres, Affranchis et Esclaves) ont subi des transformations structurelles liées aux événements sociopolitiques pour donner, à travers le temps, une société ponctuée par des catégories sociolinguistiques liées à des pouvoirs politico-économiques.

5.1.3.2 Variations francophones et pratiques sociolinguistiques

Dans le cadre de notre enquête de terrain, nous avons pu observer le caractère du bilinguisme de masse via la stratification sociale manifestée dans les espaces sociodiscursifs. En effet, les situations d'interactions verbales portent en elles un caractère de ce bilinguisme de masse présent dans des espaces divers dans la mesure où les langues, notamment le créole et le français, cohabitent et se mélangent au point de créer des variétés proches de chacun ou tout simplement une sorte de médium ou intermédiaire entre les couches sociales : « créole francisé ». Ainsi, par catégorisation, les interactions verbales pourraient être représentées en trois grandes réalités du terrain haïtien que le chercheur est appelé à observer dans son intervention :

☑ **Les institutions à dominante francophones.** Elles fonctionnent exclusivement en français en mettant en place, dans certains cas, des dispositifs contraignant les sujets à n'utiliser le créole que dans le cadre de son enseignement en salle de classe. C'est le cas des écoles prestigieuses de la capitale haïtienne destinées aux fils et filles de l'élite du pays. Au niveau de la production, nous pouvons considérer la presse écrite haïtienne qui est représentée particulièrement par les deux quotidiens les plus connus : « Le Matin » et « Le Nouvelliste ». Ceux-ci sont édités exclusivement en français et participent à l'instauration et la maintenance de la norme dans la pratique du français en Haïti depuis plus d'un siècle. Il n'existe aucun quotidien en créole. L'information journalistique quotidienne est toujours publiée en français.

☑ **Les institutions partiellement francophones²⁰⁴** où, selon les situations de communication, l'utilisation du créole et/ou du français et aussi du « *créole francisé* » est situationnelle. La langue à utiliser est fixée par l'intérêt de l'organisation du cadre interactif, puisque le créole ou le français peut être déclaré comme langue de travail. C'est le cas des éditions de nouvelles et des émissions diverses à la radio et à la télévision. Un autre cas du

²⁰⁴ Autrement dit, partiellement créolophone aussi, selon le cadre interactionnel.

caractère inhérent à ce bilinguisme est celui où dans une institution, par exemple, toutes les formalités sont à remplir en français, mais les interactions pour les remplir se réalisent en créole voire en « créole francisé » qui est utilisé de manière spontanée. Ce dernier cas nous pousse à évoquer le concept « espace urbanisé » pour approfondir nos réflexions scientifiques sur les pratiques sociolinguistiques haïtiennes.

☑ **L'espace urbanisé** (à dominante créole mais marqué par le créole francisé). Ce que nous pouvons dire à propos d'un *espace* dit *urbanisé* est qu' « il est lié non seulement nécessairement à la perception sociale de l'espace communautaire mais plus encore à la représentation dominante, et aux discours relevant, d'un modèle culturel urbain exacerbant, ... » Bulot (2002 : 98). Port-au-Prince, la capitale d'Haïti, représente cet espace urbanisé qui a attiré et attire encore le phénomène de mobilité sociale pour des raisons d'accès à l'éducation et de formation de qualité adéquate, aux services publics non disponibles dans les villes de province et à l'organisation des affaires sociales et commerciales, comme l'ont indiqué les répondants de notre enquête de terrain qui, pour la plupart, venaient d'une ville de province d'Haïti. Dans cet espace, les activités telles que les manifestations politiques et culturelles, les rassemblements populaires se déroulent généralement dans une pratique mélangée « créole-français » dite « *créole francisé* ». A titre d'exemple, nous pouvons citer les carnivals, les marches pacifiques, les marchés publics, les soulèvements populaires, etc. Cela dit, Port-au-Prince représente un foyer de phénomènes de contacts de langues générés par la mobilité sociale et les mouvements socioéconomiques, politiques et culturels. C'est dans cette perspective que cet espace urbanisé pourrait être considéré comme l'*épicerie* des pratiques sociolinguistiques, suite aux réflexions sur l'organisation de l'espace social haïtien en Partie I du travail (voir 2.4.1).

5.1.4 Interroger la pratique du plurilinguisme haïtien

Comme espace urbanisé, Port-au-Prince ne se limite pas à une pratique du bilinguisme ; plus encore, elle génère une pratique du plurilinguisme liée à la demande sociale actuelle du pays. Ainsi, le pays en général va au-delà d'une simple pratique de deux langues, lors même qu'officiellement le créole et le français sont les seules langues dont l'usage est lié

à leurs fonctions sociales dans les situations d'interactions verbales. Il serait mieux de parler de plurilinguisme vu l'existence d'une pratique non seulement du français et du créole, mais aussi leurs différentes variations et la présence grandissante des langues étrangères dont l'anglais qui n'a pas tout à fait la fonction d'une langue étrangère. D'où l'expression de *langue non étrangère* utilisée par Ben-Rafael, E. et Ben-Rafael (2013)²⁰⁵ pour parler de statut non précis de l'anglais dans le milieu institutionnel et des affaires. En effet, l'anglais est devenu une composante non négligeable dans la pratique du plurilinguisme non seulement en milieu extrascolaire, mais aussi et surtout en milieu scolaire en Haïti, puisqu'« *il est de plus en plus généralement considéré et traité par l'Ecole comme une sorte de « savoir » de base incontournable (ce qui pérennise son statut), au même titre que, par exemple, les nouvelles technologies* » Cavalli (2009 : 12). Quels devraient être les enjeux d'un phénomène comme le plurilinguisme dans un pays comme Haïti ? Face à l'idéologie ou au discours *Politico-Linguistiquement Correct* (PLC)²⁰⁶ de « *tout en créole* » (Berrouët, 2011 : 182)²⁰⁷, comment l'école haïtienne doit-elle se situer ? Pour répondre à la première question, nous nous référons au sociolinguiste Thierry Bulot qui présente « *le plurilinguisme comme un atout à la fois collectif - quand il relève d'une société, d'une communauté sociale où sont dites pratiquées plusieurs langues - et à la fois individuel - quand il assure aux locuteurs une valeur positive à ses compétences plurilingues ; et où elle élabore la mobilité tant géographique que sociale comme une valeur positive, ou - pour le moins - comme le processus de survalorisation systémique des biens, des personnes, des idées et des langues* » (Bulot, 2009 : 16). Cette présentation définitoire montre que le plurilinguisme n'est pas seulement une manifestation de la pluralité linguistique, mais aussi un domaine dans lequel des interactants peuvent

²⁰⁵ PIERRE LOUIS, B., 2014, Compte-rendu de Ben-Rafael, E. et Ben-Rafael, M., 2013, sociologie et sociolinguistique des francophonies israéliennes, Peter Lang, 286 pages, dans « Pluralité et interaction des terrains et des approches en sociolinguistique », Cahiers Internationaux de Sociolinguistique, N° 6, L'Harmattan. Pages 121-129.

²⁰⁶ Pour reprendre Calvet (2002 : 91), ce type de discours consiste en « *un ensemble d'affirmations sur les langues* ». Il insiste sur l'idée selon laquelle « *les locuteurs ont droit à un enseignement dans leur langue première* ». Je reviendrai dans la Partie III sur cet aspect lors de l'interprétation des résultats de l'enquête.

²⁰⁷ L'auteur s'oppose à la position idéologique de « *passer de manière exclusive au « tout en créole* » (Berrouët, 2011 : 182), en plaidant pour un aménagement linguistique dans le pays. Cette position (« *tout en créole* ») soutient que presque tous les Haïtiens sont des créolophones dits « *unilingues* », « *créolisants* », et qu'il faut chercher à trouver un moyen d'expression et d'enseignement uniforme : le créole haïtien.

développer des compétences de communication. Ce plurilinguisme participe de l'instauration de la sécurité linguistique, du processus de construction identitaire et de l'insertion socioprofessionnelle dès lors qu'une variété comme le « français haïtien » est prise en compte dans les interactions verbales scolaires et extrascolaires dans le pays. La réponse à la deuxième question basée sur la situation de l'école devrait nous porter à la réflexion d'une pratique du plurilinguisme de l'école d'aujourd'hui et de celle de demain, car il faudrait bien poser les bases d'un enseignement-apprentissage capable de garantir le développement des compétences linguistiques des apprenants locuteurs afin que ces derniers s'adaptent à la pratique incontournable du plurilinguisme. C'est dans cette même lignée que Coste et Hebrard (1991 : 8), en projetant l'école dans cette pratique, explique que « *L'avenir du plurilinguisme en milieu scolaire n'est pas seulement l'affaire de décideurs et de circulaires ni ne découle exclusivement des rapports de force économiques ou culturels entre peuples parlant telle(s) langue(s). Il dépend de l'école elle-même et de sa capacité tant institutionnelle que pédagogique à s'adapter à un nouveau paysage linguistique et à la façonner en retour* » (Coste et Hebrard, 1991 : 8). Cela dit, l'école haïtienne d'aujourd'hui devrait faire face à cette pratique par la prise en compte des stratégies des sujets apprenants qui sont, pour la plupart, plus proches du créole et souhaitent utiliser le français comme, du reste, la constitution haïtienne leur en donne le droit. Cette école doit prendre en compte les phénomènes de variations existant dans l'environnement des apprenants, car selon la remarque de Calvet (2011 :7), « *la diversité linguistique est une réalité indiscutable* » ; et, aujourd'hui en Haïti les langues pénètrent toutes les sphères d'interactions verbales.

Sur le terrain haïtien, les langues en pratique prennent des proportions spatiales non prévisibles, ce qui fait que nous ne pouvons nous fier pas à certaines estimations statiques, car il n'y a pas de *généralisation déterministe acceptable* (Blanchet, 2011 : 18). Dans cette pratique du plurilinguisme, il serait difficile d'identifier un « créolophone unilingue », car le créole haïtien ne pourrait pas se résumer à une unique variété - au sens de Valdman, *créole rural* - dans un processus d'identification sociolinguistique. Les rapports entre le créole haïtien et le français dans les situations d'interactions verbales en Haïti *se situent sur l'axe d'un continuum linguistique* (Bavoux, C, Prudent, Wharton, 2008), *un continuum progressif, complexe, et subtil* (Blanchet, 1998). Cela dit, le locuteur haïtien ne peut être ni totalement ni exclusivement créolophone ou - comme il a été rapporté précédemment - « créolophone

unilingue », puisqu'« aucune langue ne fonctionne isolément, il n'y a que des langues en contact et des contacts de langues » Dahlet (2008 : 28). Il n'y a donc pas de frontière étanche entre le créole et le français en Haïti. Le mélange créole - français identifié par les répondants comme *créole francisé* fait que cette catégorisation de locuteurs n'est plus perceptible. De même, l'expression « *néo-francophone* » n'est pas applicable sur le terrain haïtien, car les habitants qui s'y trouvent ne sont jamais totalement séparés de la pratique du français - si éloignés seraient-il des centres urbains -, surtout avec la démocratisation de l'accès aux technologies de l'information et de la communication (TIC) permettant à certains médias haïtiens d'atteindre une couverture nationale. Cet accès a connu son essor vers les années 2000 ; ce qui pourrait expliquer en partie la dynamique des pratiques sociolinguistique. Même si Baggioni (1997 : 214) signale que « *l'importance sociale et symbolique de la néofrancophonie est intéressante pour la dynamique des rapports de langues* », cette précision sur les espaces d'interactions verbales est importante pour éviter cette dichotomie « créolophones unilingues » - « néo-francophones » qui tend à établir des frontières étanches entre les locuteurs haïtiens. Or, même l'haïtien dit « analphabète » n'interagit pas sans utiliser certains éléments du substrat français. Toutefois, en relativisant les pratiques sociolinguistiques, n'y aurait-il pas lieu, au contraire dans certains cas, de parler d'*ambiguïté identitaire d'un bilingue alternant* ? Une expression que nous devons à Zongo (2004 : 265) qui l'interprète comme « *la manifestation d'une acculturation identitaire et d'un compromis culturel* ».

Dans le cadre social interactionnel haïtien, le créole et le français partagent un même quotidien exigeant, souvent une charge culturelle partagée. L'émergence du « créole francisé », manifestation du créole accrolectal, devient un médium entre les scolarisés et les non-scolarisés pour réduire les tensions entre les groupes sociaux. Ce mélange créole-français, l'apanage des acteurs sociopolitiques et la majorité des intervenants dans les médias, est très apprécié et pratiqué non seulement à Port-au-Prince, mais aussi dans les villes de province d'Haïti. Dans ce va-et-vient permanent entre le créole et le français dans la mise en mots du quotidien, le « français haïtien » s'autogère et devient indispensable dans la mise en place d'un enseignement-apprentissage contextualisé du français visant à développer des compétences de communication chez les apprenants. Il convient de prendre en compte les variations sociolinguistiques dès lors que nous invoquons le concept de *contextualisation*.

Les variations sociolinguistiques dans le contexte haïtien nous conduisent à parler de pratique du plurilinguisme. Reconnue, en effet, officiellement comme un espace où le bilinguisme est d'usage (aux regards des prescrits juridiques garantis depuis 1987), Haïti se retrouve de fait en pleine pratique du plurilinguisme. De ce point de vue, notre réflexion rejoint celle de Torterat (2008 : 4) qui explique que « la majorité des enfants haïtiens vivent *de facto des situations de communication verbale plurilingue* ». Cette pratique plurilingue investit presque toutes les situations d'interactions verbales du quotidien. Elle touche aux pratiques de toutes les sociétés. « *Les sociétés actuelles s'ouvrent à une plus grande diversité linguistique du fait de la mobilité économique et professionnelle accrue : se créent ainsi de nouvelles formes de « multilinguisme exogène », destinées à se développer de plus en plus du fait de l'ouverture des frontières et de la mondialisation* » (Cavalli et Coll., 2009 : 4). Les interactions entre la diaspora haïtienne (d'espaces et de langues diversifiés) et les Haïtiens sur place constituent l'un des principaux leviers de ce plurilinguisme marqué par une réalité de terrain particulière. Cela étant dit, dans le cadre des pratiques sociolinguistiques impliquant une observation des terrains variés (au sens d'un réseau d'interactions humaines), Calvet (2004 : 13) décrit ces terrains comme le lieu de rencontre de « *constantes variations formelles, phonétiques, lexicales, ou syntaxiques (variations qui peuvent être dialectales ou sociales), du plurilinguisme entraînant des mélanges et des conflits de langues, de l'alternance codique, des projections identitaires sur des langues parlées ou en voie de disparition, parfois même des hésitations sur le nom des langues en présence, etc.* ». Cette description ethnographique de Louis-Jean Calvet facilite nos propos sur la sociolinguistique haïtienne marquée par la diversité et l'hétérogénéité des pratiques de langues. Sur ce terrain haïtien, cohabitent deux langues co-officielles (français et créole) avec, bien évidemment, des fonctions différentes. Dans les interactions verbales, d'une part, le français langue seconde (FLS) - statut que nous questionnerons ultérieurement (voir 5.1.6) - est décliné en plusieurs variétés : français académique (orienté vers le français de France, dit standard) et le français haïtien et, d'autre part, le créole, en créole basilectal et *créole francisé* (créole mésolèctal et créole acrolèctal). Cependant, il n'existe pas jusque-là d'études sur les langues en Haïti se positionnant dans la lignée de la sociolinguistique²⁰⁸ du plurilinguisme en tant que telle et qui

²⁰⁸ Nous n'écarterons pas la thèse de Martineau NESON (2014) sur la pratique *inter-réseau lectal* du créole haïtien

porteraient sur le français haïtien. La formation - notamment, à la Faculté de Linguistique Appliquée de l'UEH²⁰⁹ - sur les langues en Haïti porte pour l'essentiel sur la linguistique²¹⁰ interne. Toutefois, une étude linguistique d'envergure doctorale a fait une description du français en Haïti (Pompilus, 1961). Cette étude doctorale disponible sous forme d'articles - (Pompilus, 1979) - nous a servi d'éclairage quant à l'identification et la description du français haïtien. Face à ce plurilinguisme en Haïti, notre travail de recherche est de questionner les pratiques sociolinguistiques à partir des données théoriques pour pouvoir prendre en compte le français haïtien, une variété locale plus proche des interactants. Comme nous l'avons vu avec Adami (2003 : 47), l'investissement d'une problématique du plurilinguisme revient, de fait, à admettre la réalité et le contour des langues repérées pour en analyser la répartition des usages, les fonctions sociales, les interactions. Il revient aussi à (re)situer la pratique du français en Haïti souvent sujette à confusion à cause de ses différentes fonctions sociales.

5.1.5 Le français et le créole sur le terrain haïtien : distance et proximité du chercheur

Comme dans tout travail scientifique il faut adopter un point de vue, le développement de notre propos sur la conceptualisation de la langue s'appuie sur certaines des réflexions sociolinguistiques de Marcellesi, Bulot et Blanchet (2003) ; Castellotti (2012), Bulot et Blanchet (2013). De prime abord, nous situons la langue telle qu'elle a été abordée par Marcellesi (2003 : 146) dans l'ouvrage *Sociolinguistique* où nous pouvons lire : « *Tout système linguistique est langue* », mais, ce système linguistique pourrait prendre un caractère individuel que Blanchet (1998 : 50) présente « au sens strict de *réseau minimal de systèmes linguistiques individuels identifié par autoglossonyme et une conscience linguistique*

dans ses variétés.

²⁰⁹ Université d'État d'Haïti. Depuis 1978, cette faculté offre une formation aux jeunes haïtiens en linguistique. La sociolinguistique est enseignée comme une discipline périphérique de la linguistique ou encore connexe à celle-ci.

²¹⁰ Elle s'intéresse prioritairement à la linguistique théorique et descriptive.

spécifique » Blanchet (1998 : 50). Et, du point de vue d'une linguistique de complexité, toujours selon Blanchet (2012 : 125), nous pouvons proposer une conceptualisation intégrante des diverses dimensions de la / d'une langue, en privilégiant comme entrée dans le champ une approche ethno-sociolinguistique de la variabilité et de la conceptualisation : « une langue est un *système auto-éco-régulé de signes verbaux qui émerge des pratiques humaines de communication* »²¹¹ (Blanchet, 2012 : 125). A partir de cette approche ethno-sociolinguistique de la langue, l'on comprend bien que le français haïtien émerge et s'autogère dans l'ensemble des pratiques sociolinguistiques en milieu scolaire et extrascolaire. De ce point de vue, la langue est alors une composante définitoire de l'individu aux plans social, professionnel et identitaire, puisque « *toute langue est désormais considérée comme dépositaire d'une expression collective, comme expression et vecteur d'une ou de plusieurs cultures* » (Coste, 2006 : 11).

Si, pour Calvet (1999 : 12-13), un objet est une propriété personnelle, malgré cette dimension individuelle, l'auteur affirme que la « *langue est au contraire une propriété collective sur laquelle l'individu n'a ni droit ni pouvoir réel et qui, surtout, se valorise d'autant plus qu'elle est plus utilisée. [...] sur un certain laps de temps, plus une langue sert, plus elle est valorisée* » (Calvet, 1999 : 12-13). Le français en Haïti semble jouir de cette valorisation qui va croissant dans toutes les situations d'interactions verbales. Dans certaines situations, il est même utilisé pour la promotion du créole haïtien à travers des manifestations scientifiques et des prises de paroles dans les médias. Cette valorisation repose sur les fonctions attribuées à la langue dans la société. Et Defays (2003 : 23-24) prend le français en exemple pour expliciter ces fonctions qu'il présente sur trois dimensions (pédagogique, communicative et sociale) : « *Le français n'a pas seulement une fonction pédagogique mais aussi des fonctions communicatives (il sert à transmettre, à échanger des informations) et*

²¹¹ « Par *régulé*, il faut entendre « organisé selon les normes constitutives (auto) et éventuellement des normes prescriptives (exo) au moins partiellement conscientes. [...] L'émergence à partir des pratiques, du contexte, de l'environnement (*éco-régulation*), doit s'entendre comme un processus permanent, dialogique, récursif et hologrammique » (Blanchet, 2012 : 125).

sociale (il sert à constituer des groupes à tous les niveaux de la vie en communauté) ». Le français en Haïti remplit chacune des fonctions, ici, mentionnées par l'auteur du « Français langue étrangère et seconde ». Depuis l'implantation de la société de plantation sur l'île d'Haïti, le français est langue première d'enseignement. Jusqu'à 1986, il a occupé majoritairement l'espace médiatique, mais l'officialisation du créole haïtien à cette même date, par son implication dans les mouvements politiques contre la dictature des Duvalier lui a permis d'être dominant dans la presse parlée et télévisée en Haïti. Cependant, comme l'enquête de terrain le montrera, le français est très impliqué dans les situations d'interactions verbales dans le corps social haïtien. Sur le plan de l'écrit, le français est dominant dans les administrations privées et publiques, car presque tous les documents ne sont disponibles qu'en français. Toutefois, dans les interactions à l'oral le créole est beaucoup plus utilisé dans les services à la communauté. Cette proximité entre ces deux langues dans ces institutions et la valorisation du français font que les interactants ont tendance de plus en plus à mélanger ces deux idiomes. Ce mélange a trouvé quelques éléments de justification auprès de certains chercheurs et répondants de notre enquête de terrain ; ce que nous évoquerons dans la Partie III du travail.

5.1.6 Langues, contact et fonctions : vers une approche sociolinguistique critique du français en Haïti

Comme nous parlons de langues, nous réaffirmons que le créole et le français, comme d'ailleurs la constitution haïtienne de 1987 le reconnaît, sont les deux principales langues haïtiennes. Nous reprenons Calvet (1999 : 206) pour rappeler qu'« *Il n'y a aucune raison de distinguer entre un créole et une langue* ». Cette différence encore à l'ordre du jour chez certains intellectuels haïtiens n'est pas *scientifique mais sociale* (Calvet, op.cit.). Ce n'est, du reste, pas différent de l'opposition langue/dialecte agrémentant les discours discriminatoires de ces intellectuels. Cette opposition se réfère surtout à des *distinctions idéologiques* (Marcellesi, 2003 : 101). Tel que nous l'avons indiqué ci-dessus, nous assumons le créole et le français en Haïti comme deux langues co-officielles dans l'identification sociolinguistique de toutes leurs variations desquelles émerge le français haïtien.

5.1.6.1 . La question de Langue première (L1) ou langue maternelle (LM) ou langue étrangère (LE)

Pour ce qui est de la pratique du français en Haïti, deux aspects concomitants attirent notre attention : le statut juridique et l'usage de la langue dans les interactions verbales. Ce deuxième aspect implique forcément et prioritairement un regard observatoire sur le terrain en vue de confronter les discours juridiques aux pratiques sociales ; ce qui nous permettra d'articuler en même temps les deux aspects. Il existe une pratique *in vivo* du français qui n'est pas encore jusque-là - au plan sociolinguistique du plurilinguisme – observée, travaillée et mise en débat. Sur le terrain haïtien, la pratique du créole et du français présente un tableau complexe qu'il convient, même de manière très laconique, de dresser en lien avec le développement des outils conceptuels afin de déceler certaines particularités utiles à notre recherche interventionniste. Le statut juridique de ces deux idiomes porte à la réflexion dans la mesure où le créole comme « langue première » ne jouit pas de toutes ses fonctions en tant que telles dans les situations de communication. Il en est de même du français auquel on accorde le statut de langue officielle et seconde. En effet, relativement à l'importante situation diglossique qui prévalait en Haïti, le créole a dû attendre jusqu'aux années 1980 pour devenir langue objet d'enseignement. Toutefois, son statut de langue première n'est pas, jusqu'à présent, partout considéré. Officiellement, le français est la langue première d'enseignement et d'évaluation des compétences des disciplines Linguistiques et Non-Linguistiques. Le statut de langue première du créole s'applique dans les situations sociales spontanées, et celui-là vient en support du français dans les salles de classe sous forme de *créole francisé*. Ce mélange - dont seul l'enseignant est légitime à faire l'usage en salle de classes - vient en appui du français dans les interactions didactiques et entre dans le cadre de l'*enseignement interculturel* : « *l'enseignement interculturel est un enseignement d'où la culture maternelle de l'élève vivant dans des régions dites francophones ne soit pas totalement exclue* » (Dumont, 2001). Dit autrement, Castellotti (2001 : 51) qualifie ce saut vers la langue première de l'*alternance de répétition* qui va « *reprendre d'une manière ou d'une autre dans la langue, ce qui a été d'abord posé dans une autre* » (Castellotti, 2001 : 51). De plus, cette stratégie interculturelle dépasse les frontières de l'école et l'université, puisque l'espace scolaire n'est pas séparé de celui de l'extrascolaire ; ce que Blanchet, Moore et Asselah Rahal (2009 : 10), ont précisé dans une perspective de contextualisation didactique. Cette constante interaction

entre le créole et le français montre combien les deux principales langues haïtiennes partagent un rapport important de proximité qui fait que le français n'est pas éloigné de son statut de langue seconde, mais, au contraire, prend la voie d'un continuum variationnel donnant jusque-là le créole francisé et le français haïtien.

Cette conceptualisation de FLS se justifie, d'une part, par le fait que la constitution haïtienne reconnaît le français comme langue seconde et officielle de la république d'Haïti et, d'autre part, par le fait que la scolarisation se fait en français ; ce qui représente une situation favorable à l'appropriation du français. Selon l'article 5 de la constitution de 1987 de la République d'Haïti, le français jouit d'un statut de langue officielle au même titre que le créole qui est langue (première) en Haïti. Cependant, « *pendant longtemps l'article 24 de la constitution de 1918 l'avait reconnu comme langue officielle au niveau administratif et juridique* » (Valman, 1978). Qu'en est-il de la langue officielle ? Alors, Edmund Aunger (1989 : 19) définit la langue officielle comme « *une langue que l'on peut employer de jure ou de facto pour les affaires publiques* ». Selon l'auteur, « *la reconnaissance de jure peut prendre la forme d'une déclaration formelle, soit dans le texte constitutionnel, soit dans les autres lois du pays* ». Entre autres, ce statut lui est attribué par rapport à son utilisation dans de nombreuses situations de communication en Haïti. La même constitution de 1987 stipule que le français est aussi langue seconde. Celle-ci est une « *langue qui est présente dans les administrations publiques, les écoles, les médias, etc.* »²¹². Les documents officiels sont rédigés en français. Les manuels scolaires utilisés par les apprenants tant à l'école classique qu'à l'université sont aussi en français. L'enfant apprend cette langue à l'école. Et, arrivé à l'université, il va encore l'apprendre, mais, cette fois-ci on parlera de « *français de mise à niveau* ». D'ailleurs, l'Etat haïtien, à travers le curriculum de l'école fondamentale, définit le programme relatif à l'enseignement du français comme langue seconde ; ce qui revient à dire qu'il s'agira d'un programme orienté vers la didactique du français langue seconde (FLS) et non français langue étrangère (FLE).

²¹² CUQ, J-P (Dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du Français Langue Étrangère*, CLE International.

5.1.6.2 . Le FLS a-t-il une limite sur le terrain ?

Mais ce statut du français langue seconde (FLS) a-t-il une limite sur le terrain ? Cette question nous fait penser à Théodat (2004) affirmant qu'« *on observe ainsi une relation ambivalente entre les Haïtiens avec leur double héritage linguistique. Le français n'est ni tout à fait une langue maternelle, ni tout à fait une langue étrangère. De l'ambiguïté de son rôle social, à la fois comme élément de promotion et de ségrégation sociale, découle son statut de langue à part* ». Plusieurs discours épilinguistiques de ce genre essayent de remettre en question le statut et les fonctions sociales du français en Haïti. Nous commençons par préciser que, dans le cadre de ce travail sociolinguistique et sociodidactique, nous choisissons de parler de langue première (L1) en lieu et place de langue maternelle (LM) pour deux raisons : la première est que le concept de LM a hérité de l'histoire une connotation péjorative, socialement : « *La langue « maternelle », « tétée au sein » comme on a longtemps dit, le parler local et personnel s'inscrit de la sorte psychanalytiquement dans la figure de la Mère, domaine du Moi, intérieur, mouvant, affectif, spontané et sans règle* » (Blanchet, 1998 : 78). La deuxième, déduite beaucoup plus d'une analyse interactionnelle, se justifie par le fait que la mère ne transmet pas toujours ou forcément sa langue à l'enfant. « *La famille n'est pas nécessairement le lieu de transmission des langues, on y observe parfois des ruptures et de continuité, qui se traduisent le plus souvent par un changement de langue, les enfants acquérant comme première langue celle qui domine dans le milieu* » (Calvet, 1999 : 189). Dit autrement, « *le fait que la mère de l'enfant, d'une part, entretienne avec lui la relation la plus régulière et continue n'est pas universellement partagé ; il existe des contextes où la mère parle à l'enfant une autre langue : celle du père dans certaines tribus amazoniennes par exemple, ou encore celle du pays d'accueil dans le cas des familles migrantes* » (Castellotti, 2001 : 211). Nous partageons cette explication de Calvet et de Castellotti dans la mesure où en Haïti, par exemple, dans certaines familles les parents de L1 (créole haïtien) contraignent leurs enfants à s'exprimer uniquement en français avec eux. C'est une situation qui est très fréquente dans les familles en quête de promotion sociale et d'insertion socioprofessionnelle pour assurer l'avenir de leurs enfants. Les propos de certains répondants de notre enquête de terrain authentifient cette situation. Baggioni (1997 : 241) va jusqu'à parler de réorganisation et dynamique générationnelle du répertoire langagier familial : « *Chez les familles en voie de promotion sociale, le répertoire a tendance à se réorganiser d'une génération à l'autre : la*

pratique du français en famille, chez des parents qui l'avaient appris comme deuxième ou troisième langue ». Toutes ces explications nous montrent qu'il n'a pas lieu de parler de LM. Celle-ci ne relève pas des réflexions scientifiques, mais plutôt du *mythe et de l'idéologie* (Calvet, 1999 : 189). C'est d'ailleurs un concept qui est considéré *impropre* (Blanchet, 1998 : 81), et il convient en sociolinguistique de le remplacer par « *langue première (L1)* » (Breton, 1996 : 849).

Par ailleurs, en assimilant un qualificatif de FLE au français en Haïti renvoie, même de façon inconsciente, à ce que nous considérons comme une pensée unique animée d'une vision idéologique ne reconnaissant que le créole comme langue dite « maternelle » en Haïti. « *Comme toujours, cette vision simpliste des choses s'appuie sur des préjugés culturels et idéologiques implicites, voire inconscients, dont un certain nombre sont relatifs à la conception monolithique courante de la langue* » (Blanchet, op.cit : 78). Et cette conception, depuis toujours, s'installe comme une démarche oppositive au français identifié comme l'héritage colonial incarné par la domination des intellectuels et bourgeois haïtiens, le créole n'étant que la langue de la masse populaire et des analphabètes. « *Le français, langue étrangère pour la plupart des Haïtiens mais officielle, est parlée par une minorité d'intellectuels. Ces « intellectuels » ou instruits se considèrent souvent supérieurs aux analphabètes, relégués au rang de sous-hommes. Ce schéma mental semble traduire les traits d'un héritage du colonialisme et de l'esclavage* » (Joint, 2006 : 130). Le critère de ségrégation (Théodat, op.cit) et celui de critère de minorité (Joint, op.cit) semblent n'être pas valables pour considérer le français comme une langue étrangère. Le problème serait ainsi mal posé. Il faut nous entendre, même de façon générale, sur ce que nous entendons par FLS. Comme il n'est pas aisé de préciser les situations où le FLS est effectivement pratiqué, partons d'une conception déjà partagée de Blanchet (2013 : 81) qui explique que « *le FLS est une langue effectivement pratiquée à des degrés divers dans l'environnement quotidien des apprenants, ce qui est le cas dans toutes sortes de situations plurilingues* ». Toutefois, le français n'est que peu pratiqué dans de nombreuses familles, à cause de leur niveau socioéconomique faible, ayant privé les parents de l'accès à l'éducation. Cependant, elle n'est pas une langue étrangère, car ces familles-là l'utilisent, même par personne interposée - une sorte d'aide interlinguale – quand elles doivent remplir des formalités ou rédiger ou lire un document en français et même en créole. Dans cette situation, la famille en question sollicite l'aide d'un(e)

de ses enfants scolarisé(e)s (un proche ou quelqu'un du voisinage)²¹³ pour lire et traduire les documents en créole et les remplir en français. C'est cette même situation observée dans les procédures judiciaires dans la majorité des tribunaux haïtiens où des témoignages oraux sont transmis dans des rapports en français. Il s'en suit que dans les institutions haïtiennes en général, dans certaines familles en particulier, la pratique du français pourrait être vécue de manière très différente, car « *la diversité ne rime pas toujours avec égalité : les langues n'ont pas toutes le même poids, elles ne se sont pas toutes répandues sur les mêmes territoires et ne remplissent pas toutes les mêmes fonctions* » Calvet, 2011 : 7). Cela dit, même s'il reste à vérifier - pourvu que nous soyons dans un cadre scientifique - après plus de deux siècles de pratique du français dans l'espace social haïtien, celui-là pourrait être en position de L1 dans certaines familles.

5.1.6.3 Le français langue seconde en Haïti : complexité et contextualisation

Cette langue ne va-t-elle pas au-delà du statut de langue seconde ordinaire dans une situation comme Haïti ? Si le français doit porter le statut de langue seconde en Haïti, cela devrait être celui d'une langue seconde particulière. La fonction d'enseignement du français à l'école et l'université et son appropriation par les Haïtiens rendent la situation sociolinguistique d'Haïti complexe. C'est-à-dire, le FLS en Haïti devrait être défini en fonction de sa mise en contexte dans le pays. Elle ne pourrait avoir le même sens que « LS » par rapport à d'autre pays où le français jouit ce même statut.

Dès l'époque de la colonisation, l'utilisation du français était de mise en Haïti. Même si, selon Valman (1978 : 373), « *ce devrait être un français « bas »* »²¹⁴. Pendant longtemps cette langue était la seule langue officielle de la république d'Haïti. Pour Valman (op.cit : 360) l'article 24 de la constitution de 1918²¹⁵ est le seul document établissant une politique

²¹³ Pour ce genre de situation, j'ai été plus d'une fois sollicité au cours de mon parcours scolaire et universitaire en Haïti, soit pour corriger, rédiger ou tout simplement lire un document (lettre ou autres).

²¹⁴ Au sens diglossique.

²¹⁵ Soit cent quatorze ans après l'indépendance du pays, 1^{er} janvier 1804, date à partir de laquelle le français était considéré comme langue nationale.

linguistique reconnue par les textes légaux. Cet article stipule que : « *Le français est la langue officielle. Son emploi est obligatoire en matière administrative et juridique* ». L'enseignement se fait en français. En effet, un système de punition a même été instauré contre tout élève qui avait utilisé le créole à la place du français en salle de classe ou dans la cour de l'école. L'élève en question était contraint de s'agenouiller ou d'accepter de recevoir un jeton qui l'identifiait à un porc, car « *dans les échanges entre les élèves et entre les enseignants et les élèves, le créole est interdit* »²¹⁶. Dans les années qui ont précédé 1987²¹⁷, date au cours de laquelle le créole est reconnu comme langue officielle par la constitution du 29 mars 1987²¹⁸, le français jouissait d'un statut particulier. Comme seule langue officielle du pays à l'époque, il favorisait la promotion sociale de ceux qui savaient l'utiliser. Celui qui pouvait s'exprimer en français avait et, dans une certaine mesure a encore, la possibilité d'être considéré comme privilégié. C'est un moyen de différenciation social très fréquent. « *Le français garde encore son statut de langue de réussite sociale dans le système des valeurs et des normes de la société haïtienne* »²¹⁹ Et, en général, « *dans la perception des étrangers les Haïtiens sont des francophones à part entière. Par exemple, les Français se représentent Haïti comme un pays francophone* » (Valman, 1978 :31). Déjà, la fonction de FLS justifie sans équivoque le statut francophone d'Haïti dont les relations diplomatiques et consulaires sont entreprises en français. A l'Organisation des Nations Unies, Haïti fait partie des pays francophone. Aujourd'hui, elle représente un espace privilégié dans la diffusion du français dans le bassin de la Caraïbe dans la mesure où elle héberge le bureau caribéen de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). La présentation des résultats de notre enquête en Partie III du travail nous permettra de revenir sur cette particularité fonctionnelle que pourrait avoir le FLS dans le pays.

²¹⁶ Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS), 2000, *Aménagement linguistique en salle de classe*, Rapport de recherche, Port-au-Prince, Haïti.

²¹⁷ Le créole a dû attendre plus d'un demi-siècle (1987) après l'officialisation du français (1918) qui avait gardé depuis la colonisation son statut de langue nationale. Ces parcours chronologiques des langues montrent combien la diglossie était forte en Haïti au cours des deux derniers siècles.

²¹⁸ Cette nouvelle constitution est née de la mise en place d'un ordre politique à la suite du départ du régime des Duvalier.

²¹⁹ Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sport (MENJS), op.cit, 2000.

5.1.6.4 Appropriation du français et situation d'Haïti dans une vision francophone et créolophone

Haïti fait partie d'une « *francophonie « de l'archipel créolophone »* », un des cinq types de francophonie présenté par Blanchet (2013 : 98) dans le cadre de la politique linguistique et de la diffusion du français dans le monde. Dans ce type de francophonie, « *le français est considéré comme langue seconde, étroitement apparentée aux créoles eux-mêmes issus du français, où le français est compris par tous et utilisé par beaucoup (avec des différences de degré selon que l'on est dans les territoires comme Haïti, Maurice, les Seychelles...)* » (Blanchet, op.cit). En Haïti, le français est utilisé par beaucoup, mais au plan institutionnel à dominante « écrit » comme nous l'avons présenté antérieurement (voir Chapitre 2). « *L'haïtien francophone est aussi créolophone. Au niveau familial, sa conversation mêle le français et le créole. Parfois même une phrase commencée en français se termine en créole et vice versa. Souvent, dans le cadre de la phrase, demeuré français, un terme créole vient se glisser soit par nécessité et par déficit du français commun, soit par suite d'une grande fréquence de ce terme par rapport au terme français correspondant, soit par un besoin naturel d'expressivité* » (Pompilus (1979 : 138). Cet extrait d'une publication de Pompilus reflète une situation qui a beaucoup évolué pendant les trente dernières années dans l'espace social haïtien. Les raisons principales de cette évolution seraient l'exposition de la société haïtienne à une pratique sociolinguistique hétérogène, y compris le français, grâce à l'expansion des émissions radio-télédiffusées et la prolifération des écoles et universités dans le pays, même si ces dernières n'offrent pas toutes un enseignement de qualité. Le phénomène de contact de langue est beaucoup plus manifeste dans les situations d'interactions verbales impliquant les scolarisés. Nous reviendrons sur cet aspect dans le cadre de l'analyse des données de terrain. Toutefois, si *l'haïtien francophone est aussi créolophone*, il est à remarquer que l'Haïtien créolophone, dans une certaine mesure, pourra être francophone s'il acquiert le français à l'école ou dans les familles (ou situations sociales spontanées). Dit autrement, le citoyen haïtien francophone est forcément créolophone. Cependant, l'inverse n'est pas forcément vrai. Cette remarque est importante parce que

beaucoup de créolophones ne savent ni lire ni écrire. Et, selon une enquête²²⁰ menée en 2000 par la Secrétaire d'Etat à l'Alphabétisation en Haïti, le taux moyen national d'analphabétisme serait de 57, 24%. Néanmoins, à cause des frontières poreuses des langues (créole - français), il serait difficile de concevoir des catégories exclusivement « créolophone » et « francophone » dans le contexte haïtien.

En effet, s'il est vrai que « *Personne n'est « francophone » à part entière* » (Morante, 2009 : 196), il est aussi vrai que personne n'est, non plus, créolophone à part entière, surtout dans un cadre plurilingue. Cela dit, nous sommes dans une conceptualisation relative des locuteurs dits « francophones » que nous pourrions décrire plus loin sur deux des trois types évoqués par Breton (1996 : 849-850) et Calvet (1993 : 487) : *francophones réels* (première ou deuxième langue, une maîtrise et un usage) et de *francophones occasionnels* (vivant dans l'espace francophone mais ayant une maîtrise rudimentaire et une pratique limitée du français). Ces deux types de francophones nécessitent une compréhension partagée du comment devenir francophone. En effet, il s'agit pour nous de parler d'appropriation qui, selon Calvet (2002 : 166) - dans le cadre des langues issues de la colonisation, comme le français du reste, est « *le fait qu'une langue ne soit pas seulement apprise mais en quelque sorte adoptée et lentement transformée, acclimatée aux conditions locales* ». Cette manière de s'approprier la langue exige une prise en compte du contexte des locuteurs apprenants ; ce qui nous permet de faire référence au *français haïtien* qui s'acclimate au quotidien des interactants. Toutefois, cette appropriation va au-delà des conditions contextuelles. Elle peut faire corps à part entière avec l'individu, si on se réfère à Castellotti (2012 : 30) dans une approche définitoire basée sur la compétence en invoquant le verbe « s'approprier ». En effet, « *S'approprier une langue, par définition, c'est faire sienne, c'est l'incorporer à son répertoire langagier / discursif : c'est, à des degrés divers, s'exprimer, mais aussi comprendre, se dire, dire de l'autre, donc se transformer (en transformant à la fois pratiques et représentations) au contact des autres personnes et des autres langues* » (Castellotti, 2012 : 30). L'appropriation du FLS semble s'installer chez les locuteurs haïtiens dans un processus

²²⁰ « Stratégie Nationale de l'Éducation Pour Tous », Ministère de l'éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, avril 2007, p. 52.

spatio-temporel (à travers l'école et avec la progression scolaire) à des degrés divers. Mon enquête de terrain fait apparaître l'existence d'une mobilité socio-spatiale contribuant à renforcer cette appropriation tout en ouvrant la voie au *créole francisé*. Elle fait aussi apparaître la nécessité de passer par le français haïtien pour rendre efficace cette appropriation. Ci-après (**Figure 11**), nous représenterons, dans une vision de continuum, les pratiques sociolinguistiques en Haïti prenant en compte les dimensions francophone et créolophone, y compris celles des langues étrangères scolaires et extrascolaires.

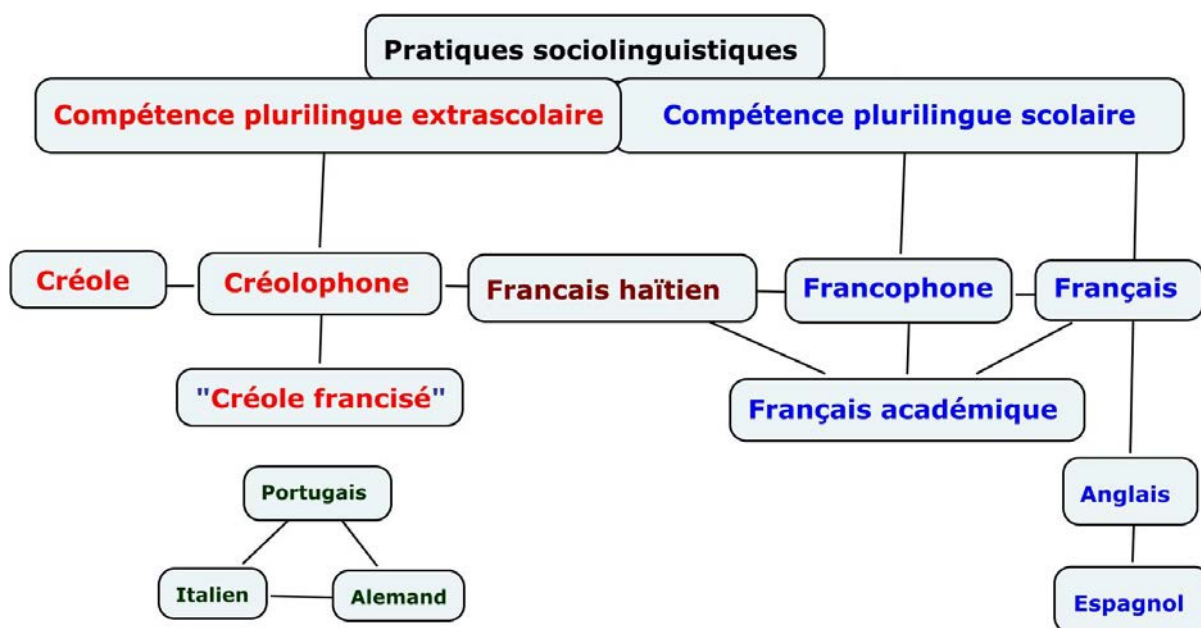


Schéma 2 : Pratiques sociolinguistiques scolaires et extrascolaires

5.1.6.5 Compétence de communication et interactions verbales

Les interactions sociolinguistiques constituent le lieu du développement des compétences de communication plurilingue. En début de ce chapitre (voir 4.2.3), nous avons abordé la notion de *compétence de communication* - dans le sens de Kerbrat-Orecchioni (1995 : 31) que nous synthétisons, ici, – comme un dispositif complexe où *savoirs linguistiques et savoirs socio-culturels sont inextricablement mêlés*, dans la perspective d'une *supposition de connaissances partagées par les interactants*. Cependant, nous entendons par la notion de compétence elle-même, un processus qui se construit et même se co-construit

dans le cadre interactif, que ce soit à l'école ou en dehors de celle-ci. Castellotti et Moore (2008) nous expliquent que *« la notion de compétence s'est construit au moyen du passage d'une logique de savoirs à une logique d'action et, pour ce qui concerne plus spécifiquement le champ de formation, d'une logique de transmission à une logique d'appropriation »*. Cette notion consiste à prendre en compte le contexte évolutif de l'apprenant afin de mettre à profit ses ressources linguistico-culturelles acquises dans son quotidien. Ce disant, l'on comprend que l'enseignant n'est plus le détenteur du savoir, mais joue le rôle de facilitateur lors du déroulement des interactions. Ainsi, l'apprenant (comme tout autre sujet) y est à la fois locuteur-acteur, suivant une définition de cette notion par les mêmes auteurs : *« la compétence est l'ensemble des connaissances mobilisées dans l'action. La compétence se construit alors dans la capacité du locuteur-acteur à interpréter le contexte, à s'y adapter, à se positionner pour le reconfigurer en jouant localement des ressources linguistico-culturelles à sa disposition »*.

Mais pourquoi s'approprier ces ressources et les mobiliser dans l'action? C'est pour libérer la parole du côté des locuteurs en milieu scolaire et extrascolaire. En effet, parler n'est pas le simple fait d'utiliser une langue. Il est à la fois une appropriation et l'une des conséquences de celle-ci dans l'action attribuant une position et une identité aux interactants dans la hiérarchie sociale. Ainsi, pour Bourdieu (1982 :41), *« Parler c'est s'approprier l'un ou l'autre des styles expressifs déjà constitués dans et par l'usage et objectivement marqués par leur position dans une hiérarchie des styles qui exprime dans son ordre la hiérarchie des groupes correspondants. Ces styles, systèmes de différences classées et classantes, hiérarchisées et hiérarchisantes, marquent ceux qui se les approprient et la stylistique spontanée, armée d'un sens pratique des équivalences entre les deux ordres de différences »* (Bourdieu, 1982 :41).

La mobilisation de ces ressources pourrait nous alors amener, comme Berthoud (2002 : 271), à *« interroger la façon dont les différents contextes communicatifs et les tâches communicatives agissent sur le développement du système linguistique »* (Berthoud, 2002 : 271). Dans le cadre de notre travail, nous nous intéressons à l'interaction entre ces contextes et certains phénomènes linguistiques liés au contact des langues en pratique notamment le créole et le français. D'ailleurs, « la communication et l'interaction seraient considérées, en

termes d'avancée, comme une hypothèse forte de la linguistique acquisitionnelle pragmatique comme cadre ou moyen d'acquisition des structures langagières » Coste (2002 : 271). Toutefois, celles-ci doivent faire, en tout cas, partie intégrante du ou des contextes des savoirs socio-linguistico-culturels des apprenants locuteurs.

5.1.7 Représentations, pratiques, espaces et langues : enjeux et perspectives interactionnelles

5.1.7.1 Représentations et pratiques : quel rapport ?

Il semble que les représentations et les pratiques sociolinguistiques constituent deux des notions fondamentales dans les interventions sur la pluralité linguistique. Ces notions renvoient à l'épilinguistique qui, selon Marcellesi (2003 : 54), « *étudie l'aliénation linguistique, s'occupe de l'ensemble des jugements que les communautés humaines portent sur leur (s) langue (s) et s'intègre également à la sociolinguistique* ». Ces jugements renvoient aussi à ce que nous pouvons désigner par « représentation ». Celle-ci « *couvre tout un ensemble de savoirs (préjugés, préalables culturels et une partie fonctionne dans l'« imaginaire collectif » : éléments infra-conscients) et de savoir-faire sans lesquels aucune communication n'est envisageable* » (Vion, 2000 :50). En effet, à travers les représentations, les locuteurs attribuent une valeur à une langue dans les situations d'interactions verbales. « *les notions de « valeur » ou de « prestige » relèvent autant des représentations que des réalités, mais que ces représentations nourrissent ces réalités, les renforcent* » (Calvet, 1999 : 11). La valeur attribuée au français, par exemple, en Haïti ne vise pas nécessairement ou forcément à écraser le créole haïtien, même si l'inverse pourrait ne pas être tout aussi vrai. Notre enquête de terrain fait apparaître l'attribution d'une valeur relativement liée à la fonction de chaque langue dans l'espace social haïtien. Ainsi, l'on comprend que le choix d'une langue devient fonction des représentations qu'elle génère. De ce point de vue, Calvet (Op.cit) indique que « *les représentations déterminent les pratiques et ont une influence sur les réalités* ». Elles pourraient en même temps créer une relation interdépendante : « *Les définitions traditionnelles chez les psychologues sociaux insistent sur trois aspects interdépendants qui caractérisent les représentations : leur élaboration dans et par la communication, la (re)construction du réel et la maîtrise de l'environnement* » (Moore, 2001 : 10). Ces trois aspects peuvent être localisés dans les pratiques sociolinguistiques, puisque la

langue est une pratique sociale et même discursive. C'est en ce sens que Bulot (2013 : 7) présente la langue comme une pratique des pratiques discursives : « elle est ainsi non seulement *une pratique discursive (une pratique du discours) mais encore des pratiques discursives sur ce discours (un discours sur la pratique* ». Et de ces pratiques discursives émergent les représentations linguistiques permettant « *au membre d'une communauté de construire une réalité partagée de leur environnement social et linguistique, et de gérer leur comportement au sien de cette interprétation commune de leur espace* » (Vargas, 2010 : 185). Nos observations font ressortir que le choix de la langue est orienté par un ensemble de représentations construites à partir de la dynamique sociale et institutionnelle. Ces représentations peuvent, en effet, être liées aux normes institutionnelles et aux fonctions attribuées à ces langues dans l'espace social. Ce genre de représentations fait partie intégrante de l'imaginaire collectif et de la philosophie même de l'éducation haïtienne où le français est langue de promotion sociale et professionnelle. De ce point de vue, les pratiques et les représentations sociolinguistiques constituent un tout permettant d'aborder la complexité des problèmes inhérents à l'utilisation des langues dans les interactions verbales.

5.1.7.2 Représentations comme un construit social

Les discours épilinguistiques ne concernent pas seulement les fonctions sociales des langues. Ils participent aussi de la construction de l'identité de l'espace social. En effet, ils alimentent une mémoire dite sociolinguistique par l'identité spatiale. Bulot (2013 :66) explique que « *l'identité urbaine se situe entre ce que les langues disent de l'habiter et ce que l'habiter dit des langues* ». De là viennent les questions de discriminations, ségrégations et, donc, de différenciation sociale puisque, selon Bulot (Op. Cit.) « *les normes identitaires sont au centre du processus de fragmentation et de polarisation des espaces dans la mesure où ainsi la mise en mots différenciée des territoires : la façon de parler, de dire son rapport à la langue et aux langues (langue, argot, parlure, affichage, types d'interaction...) est dite et perçue conforme ou non aux normes identitaires vécues comme en adéquation sociale avec l'espace légitime, les locuteurs se construisent et/ou s'affirment comme pouvant se l'approprier ou non et, de ce fait, comme **instances normatives de référence*** ». De ce fait, les représentations sur les langues sont en même temps celles sur l'espace, car les locuteurs catégorisent par leur discours les langues en fonction de l'espace. Dans un pays comme Haïti,

il est vrai que la question des représentations linguistiques pourrait contribuer à une ascension ou promotion sociale, mais elle est en même temps une source de discrimination et d'insécurité non seulement linguistique, mais aussi sociale ; d'où la nécessité de parler, ici, d'insécurité sociolinguistique.

Comme les pratiques sociolinguistiques, les représentations ne constituent pas un ensemble de connaissances scientifiques. « *La notion de représentation linguistique apparaît aujourd'hui comme indispensable à toute étude sociolinguistique* » (Petit Jean, 2010 : 291). Cependant, les représentations linguistiques (désormais RL) font plutôt partie de l'ensemble des préoccupations de l'intervention sociolinguistique. Selon Vargas (2010 : 185), « *les RL peuvent être définies comme des connaissances non scientifiques, socialement construites et partagées, qui portent sur un objet social particulier, à savoir les langues. Elles prennent naissance et se réajustent dans le flux ininterrompu des interactions sociales, dans toute l'épaisseur du tissu discursif* ». Nous avons accordé une place prépondérante à cette notion dans notre travail de recherche parce que, comme le souligne Petit Jean (op.cit. : 291), elle présente trois points de jonction importants pour aborder les pratiques sociolinguistiques : *elle rejoint en premier lieu la question d'hétérogénéité des pratiques*, elle est liée à la problématique des **dynamiques langagières** et elle œuvre à la définition des frontières d'une communauté et participe au processus de **construction identitaire**.

Il est donc important de situer les représentations au centre des pratiques sociolinguistiques du plurilinguisme, puisqu'elles peuvent être considérées comme « *des ressources sociocognitives qui permettent aux acteurs de **donner un sens** à l'hétérogénéité de leur environnement linguistique, et d'apporter un haut degré de cohérence à la diversité des pratiques* » Vargas, Op.cit). En Haïti, les représentations linguistiques (RL) actuelles ne datent pas d'hier. Elles remontent à la fondation de la république d'Haïti comme nation. La pratique du français a été renforcée, consolidée et renouvelée pendant différentes périodes de l'histoire, entre autres, en 1986 avec la nouvelle constitution haïtienne. C'est ce qui a, du reste, permis de parler de français haïtien. Le créole, pour sa part, n'a été reconnu langue officielle du pays qu'en 1986 tandis qu'il existait dans la colonie de St Domingue dès l'arrivée des esclaves d'Afrique. Les représentations du créole haïtien ont changé, mais sur une longue période grâce à la dynamique sociale ponctuée par des bouleversements sociopolitiques et économiques dans le

pays. Cela nous laisse comprendre aussi que les faits sociaux influencent énormément les représentations linguistiques, mais, en même temps, celles-ci conditionnent les individus par la création des phénomènes de discrimination, de ségrégation et de différenciation sociale.

5.1.7.3 Contextes et pratiques sociolinguistiques

Pour parler des représentations sociolinguistiques dans le cadre de ce travail, il faut prendre en compte le contexte, puisque toute interaction verbale est liée à un contexte. Or, le contexte peut être varié. D'où la notion de « **pluralité de contextes** ». Celle-ci renvoie à des situations d'interactions verbales différentes ; ce qui donne lieu à des représentations variées des pratiques sociolinguistiques du quotidien des locuteurs et, donc, de leurs expériences du social. Gajo et Mondada (2000 : 17) expliquent que « *Les expériences sociales ordinaires des apprenants - et donc les rencontres, les échanges, les occasions de communication qui les constituent – sont ancrées dans une pluralité de contextes souvent fortement discontinus, mais aussi imbriqués entre eux, marqués par des façons de faire et dire différentes* ». Dans le cas de la sociolinguistique haïtienne, on comprend qu'il n'existe pas seulement un *va et vient* entre les contextes. Ces derniers ne sont pas des axes parallèles ; non plus de blocs distincts et homogènes, mais, plutôt, des blocs imbriqués et bousculés par les interactants en fonction de la stratification ou encore la hiérarchisation sociale. Ils ne peuvent être que différents par leurs activités et les interactants qui s'y trouvent. Ces différents contextes assurent rarement une continuité entre eux et ne font appel qu'à des formes de parler différentes, des discours métalinguistiques, des représentations et des identités sociolinguistiques. Ici, nous pouvons évoquer le concept « parler » aussi, puisque, parfois c'est une forme de parler qui est utilisée en fonction du contexte. Ce n'est, donc, pas nécessairement le français ou le créole qui sont les deux idiomes officiels de la république d'Haïti. C'est un mélange de français et de créole identifié comme « *interlecte* » par Prudent (2005 :362) qui le définit - dans une *conception continuiste* - comme *un espace discursif dynamique* situé dans un « *contexte de contact linguistique aux frontières floues* ». C'est le cas de ce que Bavoux, Prudent et Wharton

(2008 :140) appellent « français créolisé » qui, selon Dominique Fattier (2006 :164), est ce « parler » utilisé parfois par les bilingues francophones : joliment nommé le « *kreyòl swa* (créole soyeux) ». Par rapport à nos observations²²¹, on a constaté que cette forme de parler est indiqué aussi comme « créole francisé »²²² par les enquêtés haïtiens. Le contexte sociolinguistique haïtien ne nous permet pas de reprendre l'expression « français créolisé » - utilisé ci-dessus dans les autres espaces antillais - et de l'adapter en Haïti, car la recherche étant définie comme un processus de co-construction, et chaque terrain présente des spécificités liées aux facteurs sociaux à la fois internes et externes. Ainsi, nous pourrions définir le *créole francisé* comme une « forme de parler utilisée par les scolarisés dans certains contextes et dont la construction des énoncés se réalise avec beaucoup de mots à la fois français et créole et épouse à la fois la syntaxe des deux langues. Les énoncés ne sont ni tout à fait français ni tout à fait créole. Il s'agit, ici, de l'émergence d'une pratique interlectale (français-créole) remontant à des siècles. Cette pratique sociolinguistique devient de plus en plus présente dans les interactions verbales dans les médias. Cependant, il ne faut pas confondre avec le *français haïtien* qui est une variété émergeant du contexte sociolinguistique global d'Haïti. Le français haïtien est censé être la variété la plus proche des interactants dans le processus d'appropriation et du développement des compétences de communication en français. Il a un rôle fondamental à jouer dans la mise en place d'une démarche basée sur la pluralité des contextes.

5.1.7.4 Interroger la contextualisation

Cette interrogation devrait porter pour l'essentiel sur les besoins d'une mise en contexte des ressources linguistico-culturelles des sujets locuteurs haïtiens, les apprenants en particulier. Ce contexte ne se réfère pas simplement au domaine de la didactique, mais il touche à la sociolinguistique dans la mesure où les interactions verbales se réalisent tant dans le milieu scolaire qu'extrascolaire, même si dans ces deux milieux-là les normes scolaires sont de rigueur. Il est indispensable de définir ces normes dans une interrogation dans ce cas,

²²¹ Mon enquête dans le cadre des observations des interactions verbales à la radio, 2011.

²²² Indiqué par les enquêtés sur le terrain, 2011.

puisque la contextualisation des pratiques sociolinguistiques revient à remettre en question les interactions verbales en milieu scolaire et extrascolaire. En effet, pour une première compréhension de la norme, nous nous référons à Manessy (1997 : 223) qui voit en la « *norme un modèle d'expression utilisé par une fraction prestigieuse de la communauté linguistique et pris pour modèle de comportement langagier par la majorité des membre de celle-ci* ». Pour ce qui est d'Haïti, la norme est plus perceptible au plan linguistique, car elle pourrait être, selon « Baggioni et Moreau (1997 : 219), « *cet usage caractérisant par la mise en relief d'un certain nombre de traits phonétique (élocution, prononciation), morphophonologiques (en français, les liaisons), syntaxiques (par exemple, les règles d'accord et de concordance)* ». Tout non respect de cette norme est vu comme une faute pour laquelle l'apprenant doit être puni. Une approche des langues basée sur la contextualisation didactique doit situer la production des apprenants à la lumière des travaux déjà effectués dans le domaine de la sociolinguistique. Cela dit, comment devons nous comprendre la notion de « faute » dans le cadre de ce travail ? Les pratiques scolaires portent au de là de leur sphère cette notion, puisque le langage est impliqué dans toutes les activités quotidiennes. Bulot (2013 : 62) explique que « *le terme « faute » appliqué à la langue sert à signaler non pas une distance linguistique, mais un écart (donc un attribut essentiellement négatif) par rapport à une norme elle-même posée, par celle ou celui qui déclare/découvre/dénonce la faute, comme seule et unique norme* ». L'application de ce terme a des conséquences néfastes non seulement sur la pratique du français, mais aussi sur toutes les disciplines non linguistiques. « *La notion de « faute » absolue, d'un point de vue linguistique scientifique, n'a donc strictement aucune validité. Elle provoque d'ailleurs un état de fragilisation chez les locuteurs dont le lecte est jugé « fautif »* » (Blanchet, 1998 :59). Elle élargit les phénomènes de discriminations et constitue « *l'une des sources importantes de l'insécurité linguistique* » (Bulot, op.cit : 62). Avec l'introduction de la didactique du FLE vers les années 2000 dans le cadre du programme de master Français Langue Étrangère (FLE) et Communication co-géré par l'Université d'État d'Haïti (UEH) et Université des Antilles et de la Guyane (UAG), un premier pas a été, ainsi, franchi quant à la compréhension de la notion de faute auprès des participants à cette formation. Cependant, la notion de « faute » continue d'alimenter

l'insécurité linguistique, car ces enseignants formés sont peu nombreux. Or, concernant la pratique de l'exposition didactique, le *contexte institutionnel des pratiques de transmission*²²³ constitue l'un des trois ensembles de contraintes ou déterminations dans le cadre de l'exploitation d'un savoir. Une intervention dans le renouvellement de la formation et des pratiques de classes basée sur la contextualisation didactique est nécessaire pour changer les représentations sociolinguistiques. Dans pratique du français à l'école, toute variation, toute prise en compte d'autres parlers ne respectant pas la norme scolaire sont jusqu'à présent considérés comme fautes. De même, les ressources linguistico-culturelles locales des apprenants sont aussi considérées en tant que telles. Certains répondants de mon enquête de terrain estiment souvent ne pas participer aux interactions verbales pour éviter de commettre des fautes. Dans la quête d'une reconsidération du terme « faute » qui stigmatise les interlocuteurs dans les interactions verbales dominées par l'idéologie linguistique scolaire en Haïti, il convient, comme le rappelle Bulot (op.cit. : 62), de préférer le terme « erreur » pour dépasser l'idéologie linguistique. Cela dit, certains éléments lexicaux émergeant des pratiques anthropo-sociolinguistiques haïtiens sont à prendre en compte dans le répertoire langagier des apprenants pour valoriser le *français haïtien*.

Dans le cadre des pratiques sociolinguistiques en Haïti, il convient de poser certaines questions : Pourquoi contextualiser ? Comment contextualiser ? Quand contextualiser ? Quel doit être la limite de cette contextualisation ? Et, enfin, pourquoi contextualiser en Haïti ? Certaines de ces questions posées ici trouveront une réponse approfondie à la suite du présentation des observables (Partie III), mais nous tentons d'apporter une première série de réponses en nous appuyant sur une réflexion scientifique de Marcellesi (2003 : 56) à propos de la connaissance des problèmes réels de la norme du français pour l'enseigner, qui insiste sur le fait de ne pas seulement connaître cette langue : « « enseigner le français c'est d'abord

²²³ « Le contexte institutionnel des pratiques de transposition, en l'occurrence les compétences et attitudes des enseignants, ainsi que le rythme, la progression et la continuité qui caractérisent l'organisation des programmes des institutions de « transmission scolaire bureaucratique » (Bronckart et Plazaola Giger, 1998 : 36).

bien le connaître, non pas seulement ni tellement dans sa forme standard surtout écrite, mais dans ses variations géographiques, sociales et stylistiques (au sens labovien du terme) ». En effet, la contextualisation vise à faciliter le développement des compétences de communication chez les apprenants par la diminution de l'insécurité linguistique créée par la mauvaise gestion des productions des interactants en milieu scolaire et extrascolaire. « *Tout acte énonciatif est toujours contextuel et donc social* » (Gaudin, 199 : 1523). Il s'agit de considérer la pratique du français dans la dynamique sociale haïtienne. Nous pouvons contextualiser le français en Haïti : nous pouvons alors nous rendre compte qu'il présente dans cet espace social des particularités générées dans les pratiques sociopolitiques, économiques et culturelles. Contextualiser le français revient à considérer le créole, puisque ces deux langues se situent sur un axe évolutif et *continuiste* aux frontières floues. Si le créole est pratiqué avec une syntaxe et un lexique dominés par le français, le français pratiqué en Haïti est tout au moins influencé par le besoin de la mise en mots du quotidien haïtien en créole.

5.1.7.5 . Pratiques sociolinguistiques en contexte

Dans la suite de la réponse précédente sur la manière de contextualiser, nous ajoutons que, pour contextualiser, il faut prendre en compte ces pratiques sociales diverses par la mise en mots du quotidien haïtien ponctué par deux types de savoirs (4.1) :

- a) **Un savoir langagier empirique du quotidien** (issu des pratiques extrascolaires autogérées).
- b) **Un savoir langagier scolaire** (issu des pratiques scolaires).

En effet, dans le cadre de notre observation de terrain, nous avons relevé, à côté du savoir langagier scolaire, un savoir langagier renvoyant à une réalité que les sujets apprenants vivent chaque jour que ce soit dans les interactions verbales sur cette réalité ou dans cette réalité elle-même. D'un répertoire des ressources linguistico-culturelles²²⁴ ouvertes relevé

²²⁴ Voir ANNEXE I, dans Tome II.

dans le cadre de notre enquête de terrain, nous présentons, ici, de manière succincte quelques notions relatives aux unités de mesure (petite marmite, demi-marmite, *gloss* d'huile, etc.) et au l'art culinaire haïtien (banane pesée et pâtes) :



Figure 10 : étalage de produits alimentaires par marmite et demie marmite.

Les fruits et certaines racines sont étalés dans les marchés publics en lot : lot de citrons, lot d'orange, etc. Un produit comme l'huile est vendu en *gloss*. Le beurre est vendu au détail (par centime et gourde). Le terme « gloss » remonte apparemment à l'origine de l'utilisation des « gloss » comme produit de beauté en Haïti. Cependant, ce terme ne reflète

pas toujours une forme fixe d'objet. Ce dernier pourrait être sous forme de flacon aussi. Il peut être la moitié du gloss. D'où le terme : « demi *gloss* d'huile » (demi glòs lwil).



Figure 11 : étalage de produit en lot (fruits) et en gloss (d'huile) et au détail par centime et gourde.

La préparation des repas aussi présente certaines particularités qui font émerger des expressions propres à cette préparation. Nous pouvons ainsi considérer les « bananes pesées » (en créole « banann peze » [b n npeze]) et les pâtés (en créole « pate » [pate]) :



Figure 12 : Bananes pesées (bannann peze) et pâtés (pate) (de gauche à droite).

5.1.7.6 Pratiques sociolinguistiques : transposition didactique, réflexivité et contextualisation

Aucune approche de l'enseignement du français n'a jusqu'à présent pris en compte cette dimension langagière des pratiques sociales en Haïti. Or, la majorité des locuteurs haïtiens vivent et se nourrissent des produits des marchés publics où, par exemple, d'autres unités de mesure sont inventées en fonction de l'organisation et de la dynamique des pratiques socioculturelles et économiques. La contextualisation du français en Haïti nous semble une nécessité urgente pour le développement des compétences de communication chez les apprenants. L'exposition incontournable de ce langage extrascolaire est l'expression d'une demande sociale sur le plan sociolinguistique et sociodidactique, puisque la mise en mots de ce quotidien fait partie intégrante non seulement de la société haïtienne, mais encore de l'histoire et du parcours de vie de chaque Haïtien. Cette recherche engagée dans le cadre de la reconstruction d'Haïti se veut être un travail utilitaire à la réflexion scientifique sur les pratiques sociolinguistiques et sociodidactiques haïtiennes, mais aussi et surtout aux sujets locuteurs haïtiens en situation d'apprentissage. L'individu, quel qu'il soit, évolue dans un contexte social avec des pratiques langagières variées. Et, comme la langue n'est pas seulement limitée aux salles de classe, il faut prendre en compte les autres milieux où elle est utilisée et aussi les contextes évoquant telle langue et non une autre.

La mise en place d'une didactique *énonciative contextualisée* nécessite une compréhension de la pluralité linguistique de la part des enseignants, car « *l'information n'en suffit pas : il ne s'agit pas seulement de former les enseignants à la pluralité, mais aussi et principalement par la pluralité* » (Castellotti, 2006 : 327). La formation par la pluralité linguistique passe par une conscience (linguistique) des pratiques sociolinguistiques auxquelles les apprenants et les enseignants sont exposés en milieu scolaire et extrascolaire. D'où la nécessité d'évoquer dans le cadre de ce travail le concept « réflexivité ». En effet, dans la suite de la considération du contexte, Robillard (2007 : 120) définit ce concept ainsi : « *la réflexivité est une activité qui consiste à construire du sens, à articuler ce que l'on a fait avec un contexte historicisé* ». Nous pouvons voir ici dans la définition de ce concept une relation entre le vécu des sujets et leur cadre communicationnel. La réflexivité pourrait s'apparenter alors à une activité pouvant participer de l'établissement de la contextualisation

du quotidien des sujets par la transposition de *savoirs langagiers extrascolaires* en *savoirs langagiers ordinaires et intégrateurs*. De ce point de vue, il convient d'inscrire nos réflexions dans la perspective d'une transposition didactique des langues et des cultures. En effet, nous considérons le quotidien des apprenants comme partie intégrante de leur construction identitaire scolaire. Cela dit, le français haïtien - comme construit à partir des pratiques sociales des locuteurs haïtiens - doit être intégré dans les pratiques didactiques comme savoirs extrascolaires enseignables et apprenables pour réduire l'insécurité linguistique et favoriser les interactions verbales en français. Pour parvenir à cette transposition didactique, il faut commencer par « **définir les objectifs et les contenus de l'enseignement-apprentissage des langues à partir des pratiques sociales ordinaires et non plus, ou plus exclusivement, à partir des savoirs experts des enseignants de langue scolaire ou des grammairiens, ou encore à partir des savoirs des linguistes, c'est définir les langues non plus comme des normes littéraires ni comme des structures techniques, mais comme des pratiques sociales de communication** » (Blanchet, 2011 : 197-198). Cette approche didactique des pratiques sociolinguistiques peut permettre, d'une part, à l'apprenant de s'exprimer en prenant en compte son vécu et, d'autre part, de « *proposer des pratiques renouvelées d'enseignement des « langues », incluant notamment les relations que les élèves entretiennent avec ces langues et leurs pratiques sociolangagières (donc plus largement sociales) hors situations didactiques* » (Blanchet et coll., 2014 : 296).

Elle pourrait, entre autres, participer de la dynamique des pratiques innovantes du plurilinguisme en salle de classes dans la mesure où « *dans le champ scolaire, les innovations portant sur les démarches de formation se caractérisent par une forte centration sur l'analyse réflexive de l'activité des enseignants* » (Baudouin et Friedrich, 2001 : 13). Les pratiques réflexives pourraient porter l'enseignant à reconsidérer ses propres pratiques et à se situer dans le processus enseignement-apprentissage, car « *ces pratiques incitent l'acteur social à utiliser pour lui-même, les savoirs des sciences humaines afin de penser sa construction identitaire* » (Molinie, 2008 : 49). De ce point de vue, il est indispensable dans cette approche contextualisée d'accorder une place à l'analyse réflexive de l'activité enseignante, car « *elle (la réflexivité) se travaille en formation, en tant que processus à comprendre et à mettre en œuvre, en tant que pratique dont le développement peut être dynamisé, guidé, instrumentalisé* » (Robillard, op.cit. : 287-288).

Conclusion

La deuxième partie de notre travail de recherche intitulée « *Du contexte scientifique à la problématique de recherche* » inscrit les pratiques sociolinguistiques haïtiennes dans un appareillage théorique et épistémologique partant du contexte sociolinguistique et didactique - comme disciplines scientifiques ici concernées - à la situation de la problématique du français langue seconde (FLS) en Haïti. Considérée comme le point d'encrage scientifique du travail, cette partie nous a permis d'apporter un éclairage critique sur les pratiques sociolinguistiques à travers certains concepts utilisés pour réaliser cette thèse de doctorat.

Dans un premier temps, nous avons posé les bases théoriques et épistémologiques à partir desquelles il est possible d'aborder les pratiques sociolinguistiques. Celles-ci se situent à la croisée des perspectives sociodidactique et sociolinguistique (« macro » et « micro »). Comme l'école fait partie de la société, les pratiques sociolinguistiques sont traitées jusque là dans les interactions entre les milieux scolaire et extrascolaire. En effet, elles sont présentées dans un schéma conceptuel illustrant le lien entre les interactions verbales (à travers le français, le créole et même l'anglais) et leurs effets en milieu scolaire, social, professionnel.

Dans un second temps, nous avons situé la pratique du français dans une compréhension sociolinguistique globale. Comme le langage est *une activité, socialement localisée* (Bulot, 2013), nous avons abordé les langues dans une *approche « socio- » des faits linguistiques* (Blanchet, 2004). Dans les observations, nous avons identifié deux savoirs langagiers des sujets : un savoir langagier scolaire (proche du français académique) et un savoir langagier extrascolaire (le *français haïtien*). Ce dernier, constitué des *ressources linguistico-culturelles* (Castellotti, 2008), peut être interprété comme *la compétence de communication* où les **savoirs linguistiques et les savoirs socio-culturels sont inextricablement mêlés** (Kerbrat-Orecchioni, 1995). La question principale de cette thèse de doctorat porte sur l'intégration des pratiques sociolinguistiques dans la mise en place d'une approche didactique afin de favoriser les interactions verbales scolaires et extrascolaires en français. Ainsi, s'impose la nécessité d'opérer une transposition didactique en passant une démarche dite *didactique énonciative contextualisée*, jamais introduite auparavant en Haïti.

Le FLS en Haïti s'acclimate aux réalités diversifiées de terrain qui font que cette langue - dans son contact avec le créole en particulier - pourrait aller au de-là de son statut. Notre approche théorique sur l'adaptation des concepts sur le terrain montre qu'il y a des particularités quant à leur utilisation sur le terrain haïtien. Ainsi, dans une approche sociolinguistique du plurilinguisme, il convient de prendre en compte les particularités rendent complexe le terrain haïtien. Dans la troisième partie de notre thèse, nous allons traiter et analyser les observables en vue de mettre en évidence ces particularités et de les intégrer la mise en place d'une *didactique énonciative contextualisée*.

Partie III

Enquête sociolinguistique en contexte socio-didactique : méthodologie, résultats et interventions

L'enquête de terrain que nous avons réalisée offre, à partir des observables, un meilleur panorama des pratiques sociolinguistiques en milieu scolaire et extrascolaire. Dans une approche ethnographique de l'espace scolaire, l'on comprend que « *la distinction entre les contextes d'appropriation des langues en milieu institutionnel / non institutionnel ne peut être pensée ni en termes de dichotomie ni d'exclusion, mais comme un continuum de contextes complémentaires, chacun présentant des conditions spécifiques, plus ou moins favorables au développement d'une compétence communicative* » (Gine, 2003 : 65). Cette enquête nous a permis dans la partie II de réfléchir de manière épistémologique sur l'application et l'adaptation de certaines notions sur le terrain haïtien en considérant certaines situations d'interactions verbales scolaires et extrascolaires. Comme la méthodologie se révèle indispensable dans la réalisation d'un tel travail de recherche tant du point de vue de la construction des observables que de celui de l'organisation du travail en tant que tel, le chapitre 6 de cette partie présente le socle méthodologique sur lequel se fonde notre enquête de terrain. Dans ce chapitre nous présenterons les différents outils utilisés et les espaces d'interactions verbales investis pour aborder des pratiques sociolinguistiques desquelles émerge le *français haïtien*. Nous présenterons en chapitre 7 les niveaux de traitement des observables et les résultats qui en découlent. Le chapitre 8 est consacré à l'analyse qualitative quantifiée et la synthèse interprétative des résultats traités globalement sur deux angles : sociolinguistique et sociodidactique. Nous concluons notre travail de recherche par la présentation d'un ensemble de propositions pour la mise en place d'une intervention sociolinguistique et sociodidactique adaptée au terrain haïtien. Comme notre travail de recherche a pour but d'améliorer les interactions verbales en français en contexte scolaire et extrascolaire par la transposition des pratiques sociolinguistiques en pratiques sociodidactiques dans la mise en place d'une didactique *énonciative contextualisée* privilégiant le *français haïtien*, la présente partie du travail poursuit les objectifs suivants :

- Présenter le contexte de la réalisation de l'enquête et ses résultats.

- Présenter, après analyse qualitative quantifiée, une synthèse interprétative des résultats relativement aux pratiques sociolinguistiques scolaires et extrascolaires sur le terrain.
- Identifier les éléments de blocage des sujets locuteurs haïtiens dans les interactions verbales.
- Evaluer la prise en compte du *français haïtien* (ressources socio-linguistico-culturelles locales) dans les interactions verbales.
- Elaborer une intervention sociodidactique dans la perspective sociolinguistique du plurilinguisme haïtien.

Cette enquête montre l'intérêt de prendre de la distance par rapport aux estimations avancées sur les pratiques sociolinguistiques en Haïti. En tant qu'échantillon, ces observables indiquent une pratique très diversifiée et dynamique du français dans le pays ; ce qui pourrait remettre en question au plan épistémologique les estimations diverses disponibles sur les pratiques de langues en Haïti. Dans cette perspective, le rôle d'une recherche alliant théorie et pratique est de faire avancer les réflexions scientifiques et aider à l'amélioration des conditions des sujets par l'incorporation de nouvelles pistes de réflexions pour passer de la tradition à la modernité ou encore de la routine à une pratique de classe consciente, dynamique et innovante. Ainsi, d'un point de vue sociologique, Corcuff (2008 : 194) estime que « *le va-et-vient théorique/empirique aide à ouvrir de nouveaux terrains par la participation à la déroutinisation et à l'assouplissement des outils conceptuels en sociologie* ». Il en va de même pour les sciences du langage : les discours sur une linguistique de terrain (Blanchet, 2012), une sociolinguistique de terrain (Bulot & Blanchet, 2013), une sociodidactique dite de terrain (Rispail & Blanchet, 2011) et même une sociolinguistique critique (Boutet & Heller (2007) témoignent d'une prise en compte rigoureuse des rapports théorique/empirique pour rendre efficace l'apport du chercheur acteur social dans la société. Un tel positionnement épistémologique nous semble fondamental et en même temps inhérent à la mise en place d'une recherche collaborative utile au développement de l'espace social haïtien et aux autres espaces sociaux où les pratiques sociolinguistiques et sociodidactiques présentent certaines similitudes. Les réflexions épistémologiques et méthodologiques sont fondamentales et indispensables à ce travail de recherche en sciences du langage sur un terrain comme Haïti où il existe un manque criant de données scientifiques lié, d'une part, à

l'inaccessibilité aux informations disponibles - restant une barrière quasi infranchissable même auprès des intellectuels - et, d'autre part, un conformisme face à un discours traditionnel et itératif sur les pratiques sociolinguistiques qui présente les langues comme des blocs homogènes et statiques.

Chapitre 6

Quelle méthodologie de recherche adopter en contexte d'interactions verbales plurilingues ?

« Comprendre consiste à identifier des phénomènes (y compris ceux que l'on perçoit comme « objets »), à les classer dans des catégories élaborées à cette fin, à leur attribuer des relations d'interactions et d'interdépendances éventuelles (dont l'explication de relations causes/conséquences) ainsi que des valeurs » (Blanchet, 2011 : 10).

Aller chercher les pratiques sociales - et de façon englobante - les pratiques sociolinguistiques et les transposer en pratiques didactiques est une démarche possible grâce à l'utilisation d'outils méthodologiques tels que : observations, entretiens et questionnaires. Chacun de ces outils constitue une catégorisation en termes de traitement des observables dans la mesure où les outils d'enquête n'ont pas tous la même fonction, mais ils concourent tous à nous permettre d'avoir une compréhension explicative du fonctionnement et de la pratique des langues sur le terrain. Dès lors que nous utilisons les outils différents interviennent les catégorisations de données de terrain qui sont une manière d'appréhender le réel ou encore les *pratiques réelles* (Juillard, 1999 : 103). Maintenant dans ce cadre-là, comment pourrait-on définir une méthode ? Bulot (2013 : 37) explique qu'« il faut avoir conscience qu'une méthode d'enquête est d'abord un ensemble de stratégies mises en œuvre par le chercheur pour construire l'objet scientifique ». Cela dit, le chercheur envisage d'utiliser des stratégies en fonction de l'intérêt et les particularités du terrain de recherche.

Dans la mise en place des trois axes constitutifs de la sociolinguistique avec pour mission une intervention sur le terrain, Bulot (2011) estime que « c'est enfin privilégier l'enquête (par entretien, questionnaire, observations diverses sur les pratiques langagières) auprès des usagers de la langue dans la mesure où la connaissance par le chercheur des conditions de production d'un énoncé – à plus forte raison quand il est issu d'un questionnement social – fait partie intégrante de son intelligibilité pour l'analyse sociolinguistique ». Notre recherche sur le terrain s'est réalisée à partir des questionnaires, entretiens et observations pour avoir une bonne connaissance des conditions contextuelles des

pratiques sociolinguistiques. Le corpus de ce présent travail de recherche sur Haïti a été construit à partir des méthodes empirico-inductives, qui, selon Blanchet (2000 : 30), « consistent à s'interroger sur le fonctionnement et sur la signification de phénomènes humains qui éveillent la curiosité du chercheur, à rechercher des réponses dans des données, celles-ci incluant les interactions mutuelles entre les diverses variables observables dans le contexte global d'apparition du phénomène, dans son environnement, ainsi que les représentations que les sujets s'en font (enquêteur comme enquêtés, l'observateur étant également observé) ». Cette recherche est basée, en effet, sur ces méthodes afin de recueillir, par le biais des observations, des questionnaires et des entretiens semi-directifs des données qualitatives sur les pratiques sociolinguistiques dans les interactions verbales scolaires et extrascolaires. Ces méthodes sont combinées avec une approche ethnographique de l'éducation en général, la salle de classe en particulier, car « l'ethnographie éducative attache une importance cruciale au contexte, dont la connaissance de l'intérieur est une condition pour pouvoir interpréter les événements de la classe » Gine, 2003 : 65). A partir de ces méthodes, nous avons pris en compte, entre autres, les représentations du français chez les acteurs du système éducatif et de l'enseignement supérieur (apprenants/étudiants, enseignants, décideurs,...). Nous avons aussi considéré les représentations des locuteurs évoluant hors du milieu scolaire. C'est le cas des radios et des tribunaux, puisque notre travail s'inscrit dans une perspective sociolinguistique d'un plurilinguisme dépassant même les frontières locales avec l'émergence des communautés diasporiques haïtiennes dans le monde.

Ces situations d'interactions verbales - comme espaces d'observations in vivo de la dynamique et de l'hétérogénéité des pratiques sociolinguistiques - nous permettent d'acquérir non seulement une connaissance des représentations des usagers des langues en présence, mais aussi des pistes exploratoires du *français haïtien*. Et, avec l'influence diasporique et la dynamique socioéconomique, la demande sociale en Haïti en matière de compétences de communication va croissant, car « d'un certain point de vue, nous acquérons les langues comme nous acquérons des objets, en nous fondant sur une certaine idée de leur utilité, sur le bénéfice que nous attendons de leur possession : ici aussi nos représentations déterminent nos pratiques » (Calvet, 1999 : 11). Entre autres, les représentations sont fondamentales dans une intervention sur les pratiques sociolinguistiques dominées par le français et le créole dans leurs variations. Cependant, nous savons que « les représentations peuvent rester les mêmes

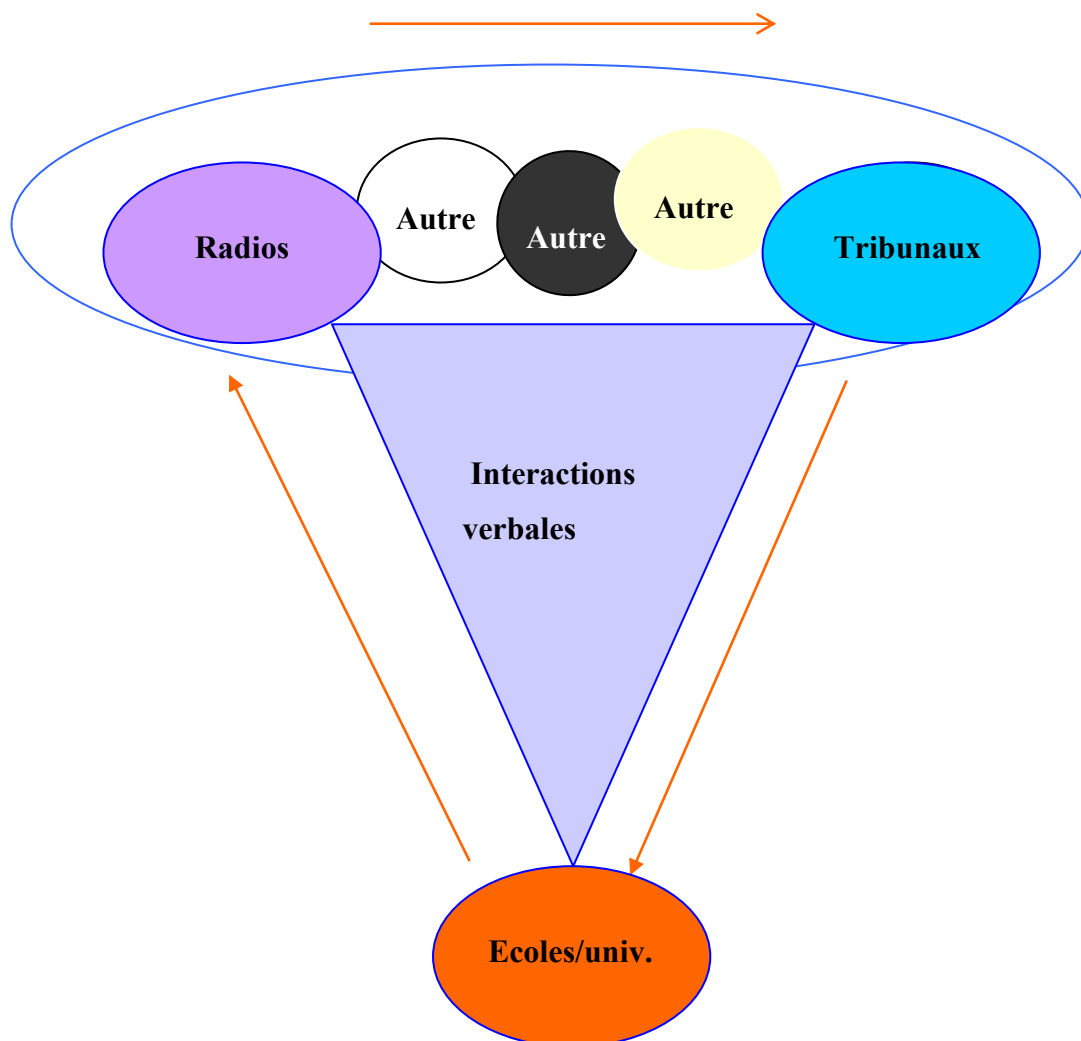
alors que les moyens de la parole changent, des individus ayant des représentations différentes peuvent avoir les mêmes utilisations en commun, et ainsi de suite » (Hymes, 1991 : 179). C'est, du reste, l'une des raisons qui nous incitent à considérer les représentations dans le contexte haïtien. Celui-ci est particulièrement traversé par une pratique plurilingue variée et diversifiée où le français et le créole sont à la fois dominants et dominés en fonction des situations d'interactions verbales. Ainsi, nous avons utilisé plusieurs instruments méthodologiques pour co-construire cette recherche.

6.1.1 Configuration du terrain de recherche

Dans le cadre de notre intervention in vivo sur les pratiques sociolinguistiques, nous avons choisi des espaces différents parce que les discours et les représentations des sujets varient en fonction des situations d'interactions verbales où un ensemble de facteurs influencent leur comportement sociolinguistique. « *Le discours des interactants varie en fonction des éléments extralinguistiques tels que le statut des participants, le lieu, le thème ou encore le but de la réunion* » (Andre, 2006 : 41). Nous avons ainsi considéré la radiophonie, le tribunal, l'école et l'université comme les lieux où nous pouvons observer des pratiques effectives des langues en présence tant comme moyen de communication que celui d'enseignement. Nous verrons dans la présentation des résultats comment les sujets se sont effectivement exprimés sur les situations d'interactions verbales et les représentations qui découlent de celles-là.

Nous présentons ci-après un schéma tripolaire mettant en évidence la radio, le tribunal et l'école et l'université comme des espaces principaux d'Haïti où il y a une dynamique des pratiques sociolinguistiques mettant en avant notamment le français langue seconde à côté du créole haïtien, langue première. Toutefois, le schéma montre qu'entre ces espaces il en existe d'autres où le français n'a pas nécessairement les mêmes représentations par rapport au créole haïtien, sans oublier l'anglais créant une vaste demande en matière d'enseignement et d'apprentissage comme langue étrangère dans les écoles et dans les instituts de langues. Ce schéma veut signifier que les principaux pôles sont en interaction perpétuelle. Il n'existe pas de ruptures entre le milieu scolaire et le milieu extrascolaire. Au contraire, ces deux milieux doivent être abordés de *façon indissociable* (Blanchet, Moore et Asselah Rahal, 2009 : 10)

dans la démarche d'une didactique contextualisée. Le terrain est ainsi présenté au plan institutionnel :



6.1.2 Délimitation de la recherche au plan méthodologique

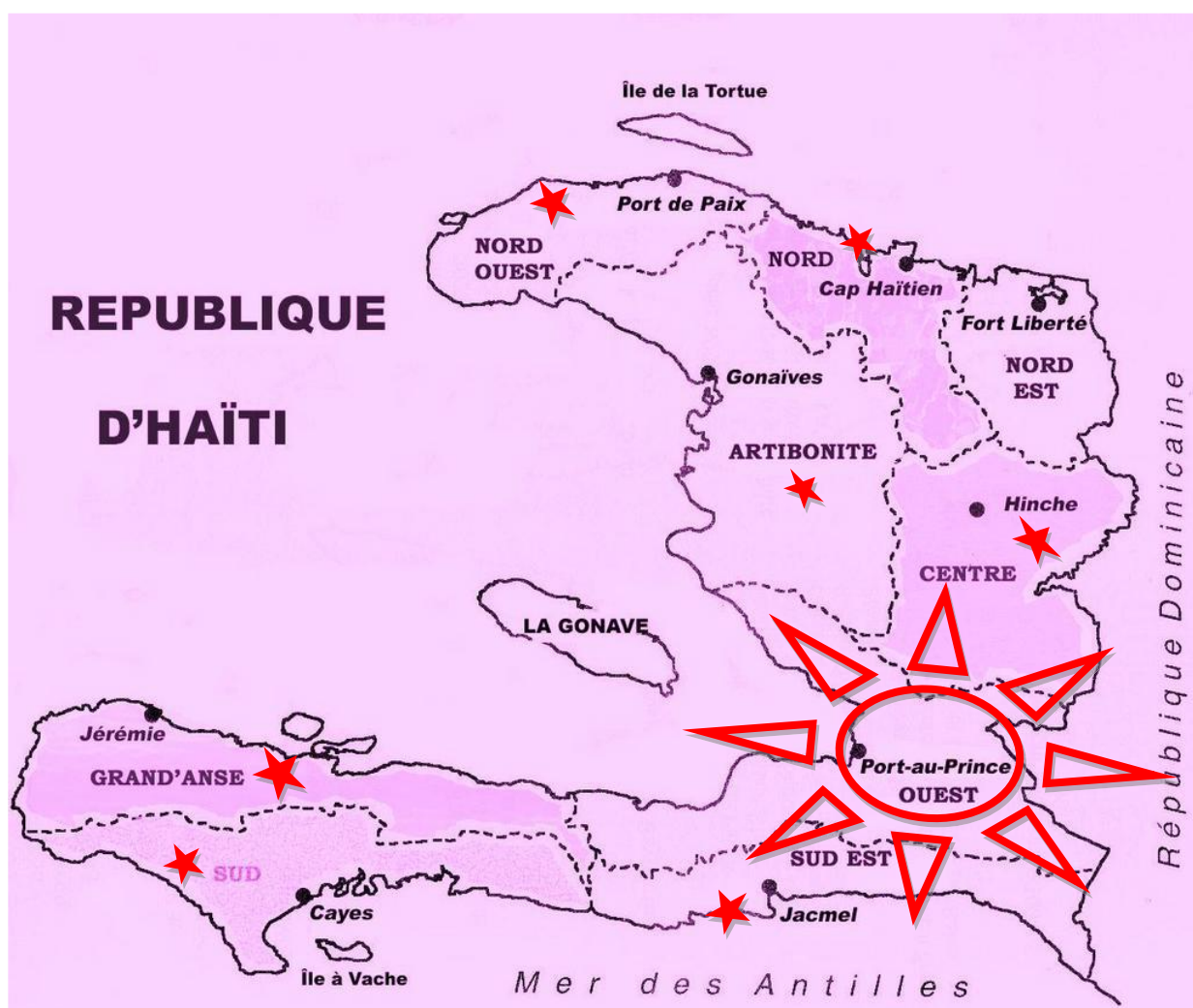
Notre enquête de terrain vise à donner un caractère empirique à notre travail de recherche. Calvet et Dumont (1999 : 166) indiquent que « *la sociolinguistique est une science de terrain [...]. Mais ce terrain, il s'agit de l'approcher et de trouver les moyens les plus adéquats pour observer **in situ** la réalité des phénomènes linguistiques et langagiers* ». Il est indispensable dans un travail de recherche, ayant comme soubassements la sociolinguistique et la sociodidactique des langues dans une perspective de communication plurilingue, de réaliser une enquête de terrain. Celle-là, comme Blanchet (2000 : 41) le montre, peut nous

permettre de « *réduire les biais et de parvenir à une synthèse fiable car suffisamment fondée* ». Cela dit, une sociolinguistique et une sociodidactique dite « de terrain » en contexte haïtien ne peuvent être efficaces si l'on renouvelle les mêmes estimations et les discours sur les pratiques sociolinguistiques. Comme nous l'avons vu en Partie II, il faut confronter les théories aux données de terrain pour aboutir à cette synthèse interprétative *fondée*. Et, comme il existe un *va-et-vient* entre le milieu scolaire et celui du social au niveau des pratiques langagières (interprétées au sens d'interactions verbales, pour reprendre Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 15), il est important, voire indispensable, de nous approcher de cette relation permanente entre ces deux milieux sur le terrain pour mieux étudier la question des besoins des Haïtiens en termes de communication institutionnelle et d'enseignement - apprentissage des langues.

Les contextes d'appropriation des langues en milieu institutionnel et milieu non institutionnel se situent sur un même axe, car dans une approche ethnographique scolaire, ils peuvent être pensés « *comme un continuum de contextes complémentaires chacun présentant des conditions spécifiques, plus ou moins favorables au développement d'une compétence communicative* » (Gine, 2003 : 64). Entre autres, dans le cadre des perspectives d'une didactique des langues contextualisée, nous admettons que « *la classe de langue fait partie de la société langagière et celle-ci fait partie de la classe de langue, de façon indissociable* » (Blanchet, Moore et Asselah Rahal, 2009 : 10). Toutefois, sur le terrain, la lecture de la situation des langues présente des pratiques sociolinguistiques complexes dans la mesure où « *des liens complexes et réflexifs* existent entre les pratiques et les représentations » (Billiez et De Robillard, 2003 : 12). Cela dit, il convient d'explorer et d'exploiter ces représentations par la mise en place d'une démarche sociodidactique dite de terrain à partir d'une première intervention sociolinguistique sur celui-ci. Ainsi, notre enquête a été réalisée à Port-au-Prince, la métropole d'Haïti, mais sa conception et son élaboration ont été effectuées à l'université Rennes 2. Il n'était pas possible de revenir plusieurs fois sur le terrain de recherche vu la distance spatiale. Cependant, ce projet reste pour l'essentiel le reflet d'une co-construction dans la mesure où il se réalise sur une base collaborative impliquant, d'une part, des réflexions scientifiques produites en sciences du langage et, d'autre part, des discours des sujets locuteurs sur leurs propres pratiques sociolinguistiques. Nous disons co-construction, car « *les données* ne sont justement pas « données », mais co-construites par les locuteurs et le

chercheur » (Billiez et de Robillard, 2003 : 12). Et nous pouvons ainsi reprendre Blanchet (2011 : 73-74), pour dire que « les témoins sont des *acteurs* et pas seulement des « informateurs », ne sont pas des « cobayes » mais de véritables producteurs de savoirs ».

Même si l'enquête portait uniquement sur Port-au-Prince, elle a quand même fourni quelques informations utiles sur les villes de province des enquêtés dans la mesure où – comme mentionné dans leurs réponses – presque la moitié des répondants viennent de ces villes-là. Dans la figure ci-après, nous présentons Port-au-Prince, l'épicentre des pratiques sociolinguistiques, comme le lieu à partir duquel s'opèrent la diffusion et la propagation des langues en pratique dans le pays. C'est le plus grand espace social d'influence et de variations des pratiques sociolinguistiques et didactiques pouvant nous permettre de mieux observer les phénomènes relevant de la pluralité linguistique.



Port-au-Prince, Epicentre des pratiques sociolinguistiques

6.1.3 Constitution de corpus

Pour construire notre corpus, nous avons priorisé les méthodes dites « empirico-inductives » nous permettant de « *rechercher des réponses dans des données, incluant les interactions mutuelles entre les diverses variables observables dans le contexte global d'apparition du phénomène, dans son environnement, ainsi que les représentations que les sujets s'en font (enquêteur comme enquêtés, l'observateur étant également observé)* » (Blanchet, 2000 : 30). Cette recherche se base, en effet, sur ces méthodes afin de recueillir des données qualitatives sur les pratiques sociolinguistiques et didactiques dans la mise en place d'une didactique énonciative contextualisée en FLS en Haïti. Il s'agit d'articuler un corpus autour des « représentations » des acteurs sociolinguistiques qui constituent « *la façon dont*

les acteurs sociaux perçoivent les pratiques linguistiques, les catégorisent, leur attribuent des valeurs et des significations, les intriquent dans l'ensemble des processus sociaux, les y construisent et les utilisent » (Blanchet, 2012 : 165). Et, dans le cadre d'une approche qualitative/ethnographique (empirico-inductive) des phénomènes sociolinguistiques, Blanchet (2012 : 56) explique qu'« *on considère qu'il n'y a pas de corpus objectivement représentatif, pas de généralisation déterministe acceptable à partir d'un corpus clos ; on ne peut viser qu'à dégager des tendances relatives en termes de significations élaborées avec (et pour) les acteurs sociaux à partir d'un terrain investi en profondeur* ». De ce point de vue, les pratiques scolaires et extrascolaires constituent deux points essentiels d'un vaste champ ethnographique en ce qui concerne les représentations du français et du créole et leurs fonctions dans les pratiques sociolinguistiques hétérogènes et diversitaires dans l'espace social haïtien. Ainsi, nous avons considéré d'un côté, la radiophonie et le tribunal et, de l'autre, l'école et l'université, puisque ce travail de recherche s'inscrit dans une perspective sociolinguistique se rapportant aux deux langues co-officielles (français/créole), y compris les langues étrangères scolaires. Cela dit, les observables prélevés dans le milieu scolaire constituent un premier niveau des pratiques sociolinguistiques à confronter aux observables du milieu extrascolaire.

6.1.4 Outils d'enquête et réalités du terrain haïtien : description et limites

Comme outils méthodologiques, nous avons utilisé des questionnaires, des observations et des entretiens semi-directifs. En effet, nous avons réuni ces trois outils afin de confronter les différents propos recueillis pour aboutir à une synthèse fondée sur les représentations des pratiques sociolinguistiques en Haïti tant en milieu scolaire qu'extrascolaire. D'ailleurs, « aujourd'hui, le couple *pratiques / représentations* semble assez répandu pour permettre une approche « basique » des phénomènes langagiers. Dans l'idéal, il suffirait de prendre en compte les *représentations* des locuteurs (récoltées via des discours métalinguistiques) et de les corrélér à des *pratiques*, des « faits » linguistiques » (Gasquet-Cyrus, 2009 :106). Dans la prise en compte de ces trois outils méthodologiques, les questionnaires sont considérés comme le fil conducteur nous permettant d'exploiter les données des entretiens et des observations. Ce travail privilégie les questionnaires et les

entretiens, puisqu'ils sont considérés comme « *deux grands moyens d'approche du terrain pour la quasi-totalité d'entre les méthodes les plus courantes en linguistique et sociolinguistique* » (Maurer, 1999 : 115). En effet, selon l'auteur, ces deux moyens permettent de travailler sur les représentations des enquêtés et de leurs pratiques linguistiques. Aussi, à partir du traitement des réponses des questionnaires nous avons abouti à une thématisation des observables en cinq *catégories* complémentaires.

6.1.4.1 Entretiens semi-directifs : co-construire la recherche de vive voix

Les entretiens réalisés dans le cadre de ce travail renforcent l'idée de co-construction de la recherche scientifique par la prise en compte de la voix des enquêtés donnant à notre travail de recherche l'aspect d'un spectacle vivant où observateurs et observés co-produisent le sens de la construction des connaissances scientifiques au besoin particulièrement de la société haïtienne en lien avec ses communautés diasporiques. Ainsi, l'entretien est devenu l'un des outils d'enquête indispensable dans une telle intervention sociolinguistique et sociodidactique, puisque « *le travail de terrain représente une voie privilégiée de production de connaissances qui passe avant tout par des échanges avec les gens, par des interactions plus ou moins spontanées avec ces « hôtes* » (Lapassade, 1996 et Duranti, 1997)²²⁵. Ainsi, les échanges de vive voix avec des professionnels co-constructeurs des pratiques sociolinguistiques dans le pays m'ont permis de mieux contextualiser ma recherche et, du même coup, de mieux me situer relativement aux différents discours véhiculés en Haïti sur les pratiques des langues jusque-là limitées dans leur description notamment linguistique au créole et au français. L'entretien semi-directif apparaît comme un moment privilégié d'échanges permettant aux interviewés de parler en toute confiance de leurs pratiques sociolinguistiques en milieu socioprofessionnel. Ce moment crée un dialogue interactif permettant de rebondir sur les propos tenus lors de son déroulement. Les interviewés ayant accepté de collaborer à notre enquête se sentent concernés comme citoyen parce qu'ils souhaitent une amélioration des pratiques sociolinguistiques en Haïti. C'est d'ailleurs l'une

²²⁵ Cité par Lambert (2011 : 367).

des raisons pour laquelle ils nous ont livré leurs propos. La fin de l'entretien réalisé avec le deuxième juge de paix témoigne de ce sentiment citoyen.

Aller à la rencontre des professionnels utilisant au quotidien le français et le créole dans l'exercice de leurs métiers paraît significatif comme démarche en ce sens que le chercheur se met dans la peau d'un observateur-observé, mais tout en étant lui-même aussi locuteur des langues en présence. Dit autrement, il doit savoir prendre de la distance pour ne pas se substituer aux interviewés que ce soit lors des échanges ou dans le traitement des observables. De ce point de vue, nous pouvons nous prévaloir d'être en mesure de respecter une telle disposition, puisque nous priorisons les méthodes empirico-inductives en ce sens que les données recueillies sur le terrain haïtien incluent « *les interactions mutuelles entre les diverses variables observables dans le contexte global d'apparition du phénomène, dans son environnement, ainsi que les représentations que les sujets s'en font (enquêteur comme enquêtés, l'observateur étant également observé)* » (Blanchet, 2012 : 34).

6.1.4.2 Le questionnaire et ses particularités

Le questionnaire est l'un des outils nous permettant de recueillir une quantité d'informations sur les pratiques sociolinguistiques et didactiques en Haïti. Ainsi, « *le questionnaire occupe une position de choix parmi les instruments de recherche mis à contribution par le sociolinguiste car il permet d'obtenir des données recueillies de façon systématique et se prêtant à une analyse quantitative* » (Boukous, 1999 :15). Et de manière globale, « *les questionnaires font partie des instruments d'enquête que l'on considère comme relevant de l'observation indirecte : en effet, ils ne permettent pas à l'enquêteur d'assister à une performance langagière* » (Maurer, 1999 : 115). Les questionnaires donnent ainsi libre cours aux répondants, puisque l'enquêteur ne peut interagir directement avec les concernés ; ce qui pourrait constituer une forme de mise à distance au cours du déroulement de l'enquête. Dans le cadre de l'élaboration de nos questionnaires, nous avons même proposé un item de type « *opinion générale* » (Q28)²²⁶ qui permet aux répondants d'opiner sur des points qui n'ont pas

²²⁶ Question 28. Voir l'annexe.

forcement été abordés par nos questions. Toutefois, même si l'enquêteur ne peut assister à la performance langagière, nous reconnaissons que les questionnaires peuvent lui fournir des informations permettant de dégager des tendances significatives sur les situations d'interactions où la performance se réalise. De plus, l'observateur-observé dans une séance de participation observante (à condition qu'il ne se fasse connaître auprès des participants) pourrait assister à des performances langagières dans la mesure où il adopte une *démarche de type naturaliste*²²⁷ (Develotte & Drissi, 2011 :86) en prenant en compte les observations. C'est le cas, par exemple, de l'enseignant qui relève à partir d'une grille des observables des interactions verbales en salle de classe dont il est l'un des acteurs. Dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons présenté les observables par des tendances de manière graphique afin de mieux les analyser. Vu que le français est la langue d'enseignement à l'école et l'université en Haïti, les questionnaires ont été rédigés en français. Nous avons pu obtenir des informations sur les pratiques sociolinguistiques et didactiques dans ces institutions là par le biais des questionnaires dont la durée de l'administration est en dessous d'une heure comparativement à la recommandation de Boukous (1999 : 19) faisant état d'une durée raisonnable d'une heure. Cependant, en Haïti, il n'est pas facile que des enseignants, par exemple, acceptent de remplir un questionnaire, car l'administration de celui-ci pourrait être perçue comme une forme d'évaluation des individus eux-mêmes. Dit autrement, elle serait assimilé à une sorte de rapport implicite enseignant-apprenant surtout lorsque le questionnaire doit être rempli sur table en présence de l'enquêteur. D'ailleurs, c'est l'un des raisons pour laquelle, concernant les professionnels (juges, avocats et journalistes), nous avons opté pour les entretiens semi-directifs et les observations en lieu et place de questionnaire.

Le questionnaire peut être avoir certaines limites dans la collecte des données, car les répondants peuvent le remplir en fonction de leur compréhension des items proposés. Cependant, dans certains cas, il est possible que les répondants sollicitent l'enquêteur pour expliciter certaines questions ; ce qui pourrait être l'objet des questions sans réponses (ici, désignées par « ND » : en termes d'information non déclarée). Toutefois, un enquêté peut ne

²²⁷ Renvoie à des situations d'enseignement-apprentissage authentiques.

pas répondre à une question pour d'autres raisons. Cela n'est pas forcément dû à son niveau de compréhension. Il pourrait ainsi s'agir d'une volonté de ne pas fournir des informations relatives à certaines questions pouvant apparaître comme sensibles pour l'enquêté. C'est le cas des questions portant sur l'âge, le niveau de compétence de communication en français, par exemple. C'est pour cela que nous avons envisagé d'utiliser aussi l'observation et l'entretien semi-directif dans la collecte des observables sur le terrain. L'entretien comme l'un de ces outils nous a permis d'avoir un regard complémentaire et plus explicite des pratiques sociolinguistiques en ce sens qu'il participe à la compréhension globale du va-et-vient entre le milieu scolaire et extrascolaire à travers la confrontation des discours des professionnels à ceux des apprenants et enseignants locuteurs.

6.1.4.3 Observations et traitement des observables

Les observations ont une place importante dans le cadre de ce travail même si elles sont utilisées seulement de manière ponctuelle dans l'analyse qualitative quantifiée des données. Elles ont ici un rôle contributif à la contextualisation des discours des enseignants et des apprenants des pratiques des interactions en milieu scolaire. Nous entendons par observation une démarche visant à nous permettre de nous approcher des pratiques en les suivant (programmes radiophoniques), en les regardant avec attention (observations directes d'un événement, sachant qu'une séquence didactique peut être considérée en tant que tel) ou en participant à part entière à leur mise en œuvre (observations participantes). Entre autres, l'observation est ainsi *la méthode fondamentale de toute recherche ethnographique, qualitative, de type empirico-inductive* (Blanchet, 2011 : 73). De ce point de vue, l'enquêteur photographie, note ou enregistre le déroulement du processus sans y prendre part activement : observation directe. Dans notre cas, nous avons réalisé à la fois des observations directes et des observations participantes que nous notons ici « participation observante » qui, selon Blanchet (Op.cit. : 73), consiste en *une forte implication participative*. Il s'agit bien de l'enseignant qui observe ses propres pratiques didactiques.

Nous avons traité les données à l'aide de la grille d'observation LASCOLAF que nous avons empruntée à un article de Maurer (2011 : 132). L'auteur explique qu'« *en juillet 2008 a été mise en place une « Etude sur les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone » nom d'usage LASCOLAF* ».

Relativement aux deux autres outils d'enquête, nous avons choisi la grille de LASCOLAF comme outil d'enquête utilisé dans le contexte bi-plurilingue d'enseignement-apprentissage en Afrique. Ainsi, cet outil de recherche nous semble pertinent dans le cadre de notre travail, car « *elle conduit à une observation qui est d'emblée organisée, d'être à la fois un outil de recueil de données et de première analyse* » (Op.Cit : 133). L'adoption d'une telle grille d'observation est une façon de prendre de la distance par rapport au terrain de recherche, puisque « *l'utilisation de questionnaires élaborés par d'autres chercheurs, avec ou sans adaptation selon le besoin, permet également de réduire le manque de mise en question critique du chercheur hyper-spécialisé et trop impliqué sur le terrain* » (Blanchet, 2011 : 76). Grâce à sa présentation synthétique, cette grille peut nous aider à nous rendre compte de la réalité des pratiques didactiques, puisqu'elle offre la possibilité d'avoir une focale sur les points essentiels d'une séquence didactiques tant dans le cadre d'une observation directe que d'une participation observante.

6.1.5 Population cible

Le français est utilisé comme moyen de communication dans des divers milieux en Haïti vu qu'il jouit du statut de langue seconde. Dans le cadre de cette enquête, nous avons été amenés à considérer l'expression des besoins et les représentations des Haïtiens utilisant les langues soit dans un cadre institutionnel, soit dans le cadre non institutionnel ou les deux. C'est le cas des écoles et des universités, des médias et des tribunaux et les milieux sociaux spontanés. Dans ces lieux, nous avons trouvé des interactants utilisant de manière intense le français dans leur quotidien. Dans le milieu d'enseignement-apprentissage (école et université), nous avons considéré des élèves, des étudiants et des enseignants. Dans le milieu extrascolaire - perçu ici dans une vision *continuiste* des pratiques sociolinguistiques - nous avons rencontré, d'un côté, des avocats et des juges et, de l'autre, des journalistes en ce qui concerne notamment les représentations du français et du créole dans les interactions verbales dans leurs pratiques socioprofessionnelles. Dit autrement, la mise en place d'un tel corpus vise à refléter de manière tendancielle la place et les fonctions des principales langues en présence au sein du système éducatif haïtien en particulier, ainsi que dans la société haïtienne, en général. Ce corpus sur les besoins et les représentations de l'oral et de l'écrit s'oriente vers la pratique effective de l'utilisation du français et du créole en Haïti dans un quotidien ayant

donné lieu à l'émergence du *français haïtien*. Notre corpus est composé de trois aspects complémentaires relativement aux différents observables recueillis à partir des questionnaires, les observations et entretiens. Pour des raisons de confidentialité, nous gardons dans l'anonymat le nom de certaines des institutions concernées par nos observations et nos entretiens. Il en est de même des juges, des avocats et des journalistes que nous avons rencontrés. En effet, l'anonymat offre la possibilité de critiquer ouvertement les pratiques tout en protégeant les rares témoins ayant accepté de collaborer. Il s'agit donc d'un signe de respect d'une sorte d'accord tacite entre le chercheur et répondants. Cela dit, comme Blanchet (2011 :73), nous reconnaissons que « *l'anonymat garanti aux témoins renforce le respect qui leur est dû* ». Comme toute enquête se réalise sur la base d'un échantillon, le nôtre est ainsi reparti en fonction de ces outils :

Echantillon de l'enquête	
Outils d'enquête	Sujets enquêtés
Questionnaires (150)	<ul style="list-style-type: none"> • 25 Elèves (9^{ème} AF de l'école privée) • 25 Elèves (9^{ème} AF de l'école publique) • 25 Elèves (9^{ème} AF de l'école publique) • 25 Elèves (Terminale de l'école publique) • 25 Etudiants (3^{ème} de la FLA) • 25 Etudiants (3^{ème} FAMV)
Observations (2)	<ul style="list-style-type: none"> • Classes de 9^{ème} AF (observations directes) • Classes de l'école professionnelle (1^{er} semestre) (observations semi-directives)
	Interactions verbales des émissions radiophoniques (2 stations de radios)
Entretiens semi-directifs	Enseignants (2), juges (2), avocats (2) et journaliste ²²⁸ (1)

Tableau 22 : Echantillon d'enquête

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous sommes appelés à une réflexion profonde sur les pratiques sociolinguistiques et didactiques en tant qu'activités faisant partie intégrante du social et aussi, parce que ces pratiques sociolinguistiques sont liées aux pratiques didactiques comme le soulignent Vargas, Rey et Giacomi (2007) : « *les langues, quel que soit le cadre d'analyse choisi pour en rendre compte, sont indissociables des pratiques langagières et sociales auxquelles elles sont attachées* ». Cette position montrant ce rapport indissociable entre les langues et le social est très pertinente surtout à un moment où en Haïti les sujets locuteurs ne se contentent pas seulement de parler les langues, mais aussi co-construisent leur identité sociale et professionnelle et la revendiquent en tant que telle. La liberté de la parole leur confère la légitimité s'ils veulent tenir un discours épilinguistique sur leurs propres pratiques sociolinguistiques, car, comme l'explique Marcellesi (2003 : 152) en

²²⁸ Au départ, nous avons pris rendez-vous avec deux journalistes, mais l'un d'entre eux n'était plus disponible à cause d'un accident dont il a été victime. Toutefois, la rencontre de planification de l'entretien avec lui m'a permis de recueillir certaines informations ayant servi à la compréhension globale du contexte des pratiques sociolinguistiques à la radio.

se référant à la langue corse, « *toute langue existe en liaison avec l'histoire de la communauté qui la parle* ». Cela renvoie ainsi, selon l'auteur, à une formation socio-historique spécifique aux langues et inhérente à la mise en mots du quotidien. Les représentations des locuteurs font partie intégrante de cette formation là orientant le choix des valeurs à attribuer à chaque langue dans l'espace social.

6.1.6 Configuration du terrain d'enquête

6.1.6.1 Espace scolaire

« Il reste que la notion de compétence de communication a eu son plus grand impact sur les études concernant l'acquisition et l'apprentissage des langues et que, pour une compréhension de cette notion et de son histoire, les cas de l'enfant et de l'apprenant offrent un point de vue privilégié » (Hymes, 1991 : 179).

L'observation de la mise en œuvre de la notion de compétence de communication dans les interactions verbales à l'école et à l'université constitue l'une des raisons du choix de l'espace scolaire comme un aspect fondamental de notre enquête de terrain. En effet, comme noyau de ces institutions où les pratiques sociolinguistiques peuvent être observées, « *la classe est d'abord pour le professeur et les apprenants qui la fréquentent un lieu de travail. Pour le praticien enseignant, c'est l'endroit où il exerce sa profession, où il effectue des actions didactiques* » (Cicurel, 2011 : 324). Ainsi, comme lieu privilégié du processus d'enseignement-apprentissage, elle offre la possibilité d'étudier les représentations et leur mise en œuvre chez les sujets apprenants et les enseignants dans les interactions didactiques. Entre autres, la salle de classe favorise la créativité et le développement des compétences de communication et autres, suivant un programme global et officiel connu sous le nom de curriculum. Chaque rencontre des acteurs de cet espace est une vie collective en partage et une histoire en train d'être écrite de manière interactive dans la langue d'enseignement

devenue à la fois leur langue de travail et d'identité socio-culturelle. D'où la nécessité de parler de co-construction des savoirs linguistico-culturels dans la prise en compte des pratiques sociolinguistiques dans système éducatif haïtien.

Nous avons donc considéré les classes de 9^{ème} année fondamentale (AF) et de terminale qui sont respectivement la fin de l'école de base (de trois cycles fondamentaux de neuf classes) et du secondaire (de quatre classes). Nous avons observé des classes de 9^{ème} année fondamentale et y avons soumis des questionnaires aux élèves de classe terminale du système éducatif haïtien.

Typologie	Catégories	Situations
École privée	Collèges, congréganistes, protestantes	Favorisée
	Collèges	Peu favorisée
	Collèges	Défavorisée
École publique	Communale	Favorisée
	Nationale	Peu favorisée
	Lycée	Défavorisée

Tableau 23 : école haïtienne, typologie, catégories et situations

Il est à noter qu'il n'y a pas une frontière étanche entre les deux situations (favorisée et défavorisée), car il existe toujours une situation intermédiaire qui fait qu'un élève peut passer d'une école en situation défavorisée à celle d'une situation favorisée, puisque les écoles privées et publiques sont censées être classées en fonction de leurs conditions socioéconomiques. Notre enquête de terrain porte sur deux lycées de la capitale haïtienne. Le mot lycée ne prend pas le même sens qu'ailleurs. En effet, il renvoie généralement aux écoles publiques - anciennement appelées « écoles secondaires » - comprenant des classes de 7^{ème} année fondamentale à la terminale (classe de philosophie). Nous avons considéré deux des lycées les plus fréquentés dans la capitale par presque toutes les couches sociales du pays.

Comme les programmes éducatifs sont élaborés par l'État haïtien dont la mission est de diriger ces institutions scolaires, il nous paraît important de prioriser ces institutions dans le cadre de ce travail. Toutefois, nous avons considéré « Juvénat-Collège des Frères du Sacré-Cœur »²²⁹, une école congréganiste de référence dans la société haïtienne.

Si les écoles sont divisées en écoles privées et publiques, il en va de même pour les universités en Haïti. En effet, il existe deux types d'universités : université privée et université publique (ou encore Université d'État d'Haïti), mais certaines universités privées, par manque de structures et qualification de certains enseignants, se trouvent beaucoup plus en situation défavorisée au niveau de la qualité de formation. Nous avons choisi la Faculté de Linguistique Appliquée (FLA) et la Faculté d'Agronomie et de Médecine Vétérinaire (FAMV), deux facultés de l'université d'État d'Haïti, puisque celle-ci reste une référence en matière de formation universitaire dans le pays. De plus, elle fait partie des institutions que l'État lui-même dirige et qui accueille un public venant de toutes les régions du pays. En Haïti, les études de licence – comme le niveau de formation où il existe la plus forte demande d'admission – est de quatre ans à la fin desquels l'étudiant doit soutenir un mémoire pour avoir un diplôme qui lui confère le titre de « licencié ». Les concours d'admission se déroulent en français. Dans certains cas, certaines questions sont rédigées en créole par le fait que cette langue est considérée comme langue objet d'enseignement. Dans notre rencontre avec les étudiants de ces facultés, nous nous sommes intéressés à recueillir leurs besoins langagiers et leurs représentations des pratiques sociolinguistiques et didactiques par l'administration des questionnaires.

6.1.6.2 Espace extrascolaire

Globalement, nous entendons par espace extrascolaire, tout espace qui ne fonctionne ni comme école ni comme université. Il s'agit des institutions ou de façon générale des espaces non dédiés à l'enseignement-apprentissage et où les pratiques sociolinguistiques peuvent être observées et exploitées dans leur dynamique sociale. Nous faisons référence ici

²²⁹ Nous désignons cette institution privée par « collège Juvénat Sacré-Cœur ».

aux radios et tribunaux haïtiens qui sont principalement concernés dans le cadre de notre travail de recherche. En effet, nous avons réalisé quatre entretiens avec deux juges et deux avocats d'un tribunal dans l'aire métropolitaine de Port-au-Prince. À côté de leur diplôme universitaire, ils ont presque tous déclaré avoir décroché un diplôme de l'institut français d'Haïti (DELFDALF) afin d'utiliser le français dans l'exercice de leur profession en toute sécurité linguistique. En ce qui a trait aux interactions verbales à la radio, nous avons enregistré une vingtaine d'émissions radiophoniques et un entretien portant sur les représentations et interactions verbales comme indices de la dynamique des pratiques sociolinguistiques en Haïti. Dans les situations d'interactions verbales dans l'espace extrascolaire, le français joue un rôle fondamental dans l'identification et l'insertion socioprofessionnelle dans les pratiques radiophoniques et juridiques en Haïti. Toutefois, notre travail n'a pas pour objectif de dresser une barrière entre les espaces scolaire et extrascolaire. Il vise au contraire à montrer la nécessité que les pratiques sociolinguistiques extrascolaires soient prises en compte en milieu scolaire afin de favoriser les interactions verbales par la diminution de l'insécurité linguistique et, en même temps, le développement des compétences de communication bi-plurilingue.

6.2 Sujets et terrain : profils individuel et institutionnel

6.2.1 Profil des enquêtés apprenants locuteurs

Avant d'aborder cet aspect en profondeur, il est nécessaire de donner un aperçu descriptif des écoles où j'ai réalisé une partie de l'enquête. Cet aperçu pourra nous permettre de mieux contextualiser les observables que ce soit des questionnaires, des observations ou des entretiens. Les lycées avaient auparavant un caractère élitiste. Leur image prestigieuse a attiré les parents de nombreux enfants du milieu de la bourgeoisie haïtienne. En effet, jusqu'à 1986, ces institutions étaient fréquentées majoritairement par les fils et les filles des grands notables et dignitaires de l'État haïtien. Cela dit, n'importe quel enfant ne pouvait être admis dans un lycée notamment à Port-au-Prince, puisque ce genre d'écoles était particulièrement accessible à ceux qui supportaient le régime des Duvaliers. Les lycées et écoles nationales avaient beaucoup de valeur aux yeux du régime des Duvalier (père et fils). Chaque fin d'année (et ceci jusqu'en 1986), le président (respectivement père et fils) d'alors visitait ces

établissements et y distribuait des jouets aux élèves, mais, la chute de ce régime le 7 février 1986 a causé de grands changements dans le fonctionnement de ces institutions. Celles-ci n'ont pas gardé la même représentation. Leur niveau de performance serait considérablement diminué par rapport au fait que ce n'est pas la même catégorie de personnes qui les dirige de nos jours.

De plus, dans l'esprit de « déchouquer »²³⁰ la dictature, les gouvernements qui ont succédé au régime duvaliériste ont changé radicalement les modes de fonctionnement en vue de rendre accessibles ces institutions à la masse populaire. Ainsi, les parents des enfants en situation favorisée en quête d'une éducation de qualité s'orientent vers les institutions scolaires privées, alors que les lycées et écoles nationales restent gratuits et moins sélectifs. Cette situation a ouvert, donc, la voie à certains enfants des familles des classes moyennes et prolétaires alors que ceux de l'élite intellectuelle et économique du pays envoient leurs enfants dans les écoles congréganistes (chez les sœurs : « kay mè », dit-on en créole haïtien) et dans certains collèges prestigieux de la capitale. De ces derniers nous pouvons retenir le collège Juvenat Sacré-Cœur accueillant cette catégorie d'enfants du milieu favorisé de la 1^{ère} année fondamentale à la terminale (Philo). Le profil de ces élèves se situe relativement entre l'élite économique d'Haïti et une partie privilégiée des classes moyennes du pays, car ce collège est considéré comme une des institutions scolaires prestigieuses du pays. Cela dit, dans les interactions verbales en famille, cette catégorie d'élèves est censée être déjà en contact avec le français et des langues étrangères dans la mesure où ils sont exposés à une pratique sociolinguistique du plurilinguisme renforcé par les chaînes de télévision étrangères et les voyages à l'étranger pour certains d'entre eux.

L'enquête porte sur deux lycées de Port-au-Prince. Dans le premier lycée, j'ai distribué des questionnaires et, dans le second, j'ai observé des pratiques didactiques. Dans le cadre du traitement des observables, j'ai gardé dans l'anonymat le lycée dans lequel j'ai effectué ces observations. En effet, dans le premier lycée, j'ai observé trois classes de 9^{ème} année

²³⁰ Expression provenant du créole haïtien (« dechouke ») et est utilisé en français en Haïti, suite aux mouvements sociopolitiques ayant abouti à la chute du régime dictatorial des Duvaliers en 1986. *Déchouquer* : Chasser radicalement un régime politique au pouvoir. Synonyme : Déraciner. Exemple du *déchouage* de Jean Claude Duvalier en 1986.

fondamentale, tandis que dans le second, j'ai distribué des questionnaires aux élèves de 9^{ème} année et de classe terminale. Ces deux institutions publiques accueillent des élèves venant de diverses écoles publiques et privées de la capitale et de certaines villes de province d'Haïti alors que les collèges accueillent un public mixte. Elles fonctionnent en deux vacations (AM et PM) de la 7^{ème} année fondamentale (la première classe du 3^{ème} cycle fondamentale) à la philo (classe terminale). Généralement, le lycée ne reçoit que les élèves qui veulent s'inscrire aux classes non officielles. Entre autres, aucune élève ne peut directement être admise dans les classes officielles (9^{ème} A.F., rhéto et philo), puisqu'à ce niveau, l'institution est évaluée. Les élèves doivent être bien préparées dans les classes antérieures pour les examens officiels. Il en est de même des collèges prestigieux. En effet, l'élève doit subir un examen d'admission afin de le placer selon les résultats de cet examen ; ce qui n'est pas une obligation dans les écoles dites « borlettes », même s'ils sont aussi appelés « collèges ».

Au niveau fondamental comme c'est le cas de presque tous les autres niveaux dans ces deux lycées, les classes sont triplées en raison de l'accroissement de la demande d'inscription. Les élèves qui veulent les intégrer doivent obligatoirement passer un concours qui permettra à la direction de les classer dans l'une des classes en question par rapport aux résultats obtenus. Pour l'admission, aucun critère socioéconomique n'est pris en compte. Le concours reste le seul moyen dont dispose la direction de ces établissements pour sélectionner les élèves les plus performants. C'est une mesure qui intervient suite à l'affluence constatée en termes de demande dans certains lycées. L'examen d'admission porte généralement sur les mathématiques, la communication française (exercices de grammaire, rédactions et dissertations) et les sciences sociales et expérimentales. L'inscription d'un élève dans certaines écoles classiques en Haïti, qu'elles soient privées ou publiques, doit être l'objet d'une évaluation qui déterminera son admission.

6.2.1.1 Situation socioéconomique des apprenants

Cet aspect socioéconomique est d'une grande utilité dans la mesure où, par exemple, il y a des élèves qui sont privés de certains matériels didactiques ; ce qui est rare de constater dans les écoles congréganistes. Cette dimension socioéconomique nous aidera à comprendre le comportement de ces élèves. Les deux lycées se situent dans deux quartiers un peu

différents l'un de l'autre. Le premier lycée se trouve dans un quartier beaucoup plus résidentiel et avait la réputation de quartier chic au cours de la seconde moitié du 20^{ème} siècle. Pourtant, le second le lycée, appelé lycée Cent Cinquantenaire, se trouve à quelques mètres du centre du *Champ de Mars*²³¹ qui était historiquement un lieu prestigieux de promenade et de loisirs auparavant. Généralement, la majorité des élèves fréquentant ces établissements scolaires n'habitent pas forcément dans ces quartiers-là. Ils viennent, au contraire, parfois de très loin. De part la situation géographique du premier, nous pourrions avoir déjà une idée du niveau socioéconomique des apprenants. En effet, la majorité des élèves le fréquentant viennent des bidonvilles de la capitale. C'est le cas de Fort national, Poste Marchand, Carrefour Feuille, Christ-Roi, Martissant, etc. Ces endroits sont réputés d'être des quartiers de la masse populaire par rapport aux quartiers de l'élite haïtienne se trouvant beaucoup plus dans les hauteurs (Pétion Ville, Péguay Ville, Tomassaint, etc.). Les élèves appartiennent pour la plupart aux classes moyennes. D'autres proviennent de la classe prolétarienne. Le constat est que dans presque toutes les salles de classe il y a des élèves qui ne disposent pas de tous les matériels didactiques exigés par la direction des lycées, faute de moyens économiques.

6.2.2 Le profil de l'enseignant de français en Haïti

Les écoles de tout système éducatif sont appelées à recruter des enseignants compétents et qualifiés pour transmettre des connaissances aux apprenants. Cette démarche n'est généralement pas respectée en Haïti. D'ailleurs, dans l'imaginaire social de beaucoup d'Haïtiens, dès qu'on est capable de s'exprimer en français, on est compétent. On peut donc jouir de certains privilèges. Par exemple, occuper un poste dans une entreprise et avoir une considération qu'on ne mérite même pas. Il en est de même de l'enseignement du français dans le système éducatif haïtien, en ce sens que la maîtrise de cette langue permet à certains individus de devenir des enseignants de français sans même avoir été formés à cette fin. Souvent il est fréquent de rencontrer des personnes ayant bouclé leur premier cycle d'études

²³¹ Grand espace où se situent quelques banques commerciales privées, des places publiques, le palais national et d'autres administrations publiques centrales du pays (Ministère des finances, Direction générale des impôts, Palais de justice, etc. S'y trouve aussi le bâtiment de l'ancien Quartier générale des forces armées qui a été attribué depuis des années au ministère à la condition féminine.

de quatre ans (licence) en sciences juridiques, sociologie, anthropologie, communication ... qui enseignent le français dans certains établissements privés et même publics du pays.

Les lycées dans lesquelles nous avons réalisés les observations les enseignants sont triés sur le volet, même s'ils ne proviennent pas tous de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) ou du Centre de Formation pour l'École Fondamentale (CFEF). C'est d'ailleurs le cas de l'un des enseignants observés dans en salle de classe. C'est le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle qui est le seul responsable habilité à employer les enseignants des écoles publiques. Généralement, le ministère accorde la priorité aux personnes formées à l'École Normale Supérieure, au CFEF et à la Faculté de Linguistique Appliquée (FLA), selon la discipline à enseigner. Cependant, il est possible de rencontrer des cas de remplaçants qui ne viennent pas forcément de ces institutions. Etant donné qu'il revient à l'enseignant de nous accorder la possibilité d'observer ses pratiques didactiques, il n'était pas facile de trouver des enseignants à vouloir nous accueillir malgré la bonne volonté de la direction du lycée.

Les classes de 9^{ème} année fondamentale dans lesquelles nous avons finalement effectué nos observations sur les interactions verbales dans les séquences de grammaire française ont été assurées par trois (3) enseignants : un enseignant qui a une formation en sciences de l'éducation et plusieurs années d'expériences, un étudiant de Master 1 (FLE/Communication) ayant terminé un cycle d'études de licence en linguistique en Haïti et un autre enseignant qui évite de parler de formation professionnelle au cours des moments d'échanges avec les enseignants de français des classes observées. Cet étudiant était à la fin de sa première année d'expériences comme enseignant de français au lycée Marie Jeanne. Pour le lycée Cent cinquantaire, nous ne disposons pas d'information spécifique sur le profil de ses enseignants de français. Toutefois, les informations générales concernant le profil que recherche le MENFP est valable pour tous les enseignants évoluant dans un lycée en Haïti.

6.2.3 Critères de sélection des enseignants

Les personnes qui sont engagées pour enseigner n'importe quel thème de français comme matière à enseigner, notamment la grammaire viennent de partout. Le système éducatif haïtien est accessible à des étudiants et spécialistes des domaines divers. Cette accessibilité est due au fait que le système ne dispose pas assez d'enseignants formés. Selon le

niveau économique de l'école, elle peut embaucher des enseignants qualifiés ou non qualifiés. Pour la catégorie des écoles en situation défavorisée, nous ne saurions parler d'enseignants qualifiés, puisque ces écoles ne peuvent répondre aux exigences de leurs enseignants en termes de salaire.

Cependant, le Plan National de l'Education et de la Formation (PNEF) élaboré dans le cadre de la réforme des années 80 de « Claude Bernard » a montré la nécessité de permettre aux universitaires d'enseigner dans le système éducatif haïtien. Cette approche du PNEF se justifie par le fait que la quantité d'enseignants qu'offrent les institutions de formation des enseignants est insuffisante par rapport au nombre d'écoles existant. C'est le cas de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) qui forme peu d'enseignants, qui sont destinés à travailler d'ailleurs dans l'enseignement secondaire. Il n'y a que le Centre de Formation pour l'Ecole Fondamentale (CFEF) de Port-au-Prince qui forme des enseignants de français pour les trois cycles fondamentaux et le CFEF des Filles de Marie (qui est une institution privée dirigée par la congrégation catholique). Bien avant la création du CFEF, le PNEF avait déjà envisagé la possibilité d'intégrer des universitaires dans le système éducatif haïtien pour dispenser des cours au niveau fondamental et secondaire. Toutefois, les universitaires peuvent être embauchés en fonction de leur domaine d'études. Ils sont généralement des étudiants qui ont terminé leur 1^{er} cycle d'études universitaires dans l'une des institutions citées ci-dessus. Cependant, les étudiants qui détiennent une licence²³² dans leur domaine ne sont pas nombreux. Et, il n'est pas impossible de trouver un universitaire qui enseigne une discipline n'ayant aucun rapport avec ses études, car les dispositifs d'inspection de l'État haïtien ne sont pas fiables. Plus loin, il faut questionner la qualité de formation de ces enseignants relativement à notre problématique sur les pratiques sociolinguistiques où émerge le français haïtien. Ces enseignants sont-ils formés à la diversité et l'hétérogénéité de ces pratiques et à

²³² Malgré l'implantation des programmes de master dans certaines universités en Haïti, le diplôme du 1^{er} cycle d'études universitaire (licence) est très valorisé sur le plan socioprofessionnel. L'obtention de ce diplôme passe obligatoirement par la soutenance d'un mémoire qui accorde à l'étudiant le grade de « licencié » prononcé à l'issue de la délibération du jury de soutenance. Ainsi, en Haïti, il est courant de dire que « un tel est licencié en tel domaine ».

leur gestion en salles de classes ? L'analyse des observables nous aidera à répondre à cette question dans la seconde moitié de ce chapitre.

6.3 Traitement des résultats de l'enquête : approche qualitative quantifiée

Dans le cadre de ce travail de recherche nous essayons de comprendre les mécanismes de blocage des sujets dans les interactions verbales en milieu scolaire et extrascolaire à la lumière, bien évidemment, de notre cadre conceptuel et méthodologique en sociolinguistique et sociodidactique du plurilinguisme ayant conduit à cette enquête de terrain. Pour cela, il convient de connaître les représentations et les besoins sociolinguistiques des sujets acteurs sociaux afin d'élaborer une intervention prenant en compte le contexte sociolinguistique de ces sujets. Né d'une conscience citoyenne²³³ et d'un besoin urgent de favoriser les interactions verbales scolaires et extrascolaires, un tel travail s'inscrit dans la démarche de la contextualisation didactique et vise à mettre en valeur le quotidien et l'histoire des interlocuteurs afin de libérer la parole dans les situations de communication. Ce travail cherche consiste à mettre la focale sur le rapport entre les pratiques sociolinguistiques scolaires et les pratiques sociolinguistiques extrascolaires à travers le traitement des observables dans la mise en place d'une *didactique énonciative contextualisée* basée sur la prise en compte du *français haïtien* comme ressources socio-linguistico-culturelles et même immédiates des sujets locuteurs.

Nous entendons par approche qualitative quantifiée une approche visant à exprimer des tendances à partir de l'échantillon prélevé sur le terrain par le biais des instruments tels questionnaires, entretiens et/ou observations. Le croisement des résultats de ces trois outils font apparaître l'essentiel des données recueillies. Cette analyse va dans le sens d'une approche EI (empirico-inductive) qualitative. En effet, cette analyse trouve au cœur de notre

²³³ L'éducation à la citoyenneté que j'ai reçue en Haïti et mon parcours académique me rendent conscient de l'état de la situation socioéconomique et éducative d'Haïti en tant que chercheur acteur social.

corpus la diversité et l'hétérogénéité comme concepts revendiqués par Castellotti (2012 : 33) dans ses réflexions sur une *approche qualitative* où les recherches doivent être menées de *manière collaborative*. « *De toute façon, les chiffres ne disent rien en eux-mêmes : il reste à les interpréter, c'est-à-dire à leur donner du sens, à les contextualiser* » (Blanchet, 2011 : 17). C'est ainsi que nous avons pu, à partir des questionnaires, obtenir des chiffres que nous avons contextualisés et analysés dans certaines figures et tableaux dans le cadre de cette analyse qualitative quantifiée.

6.3.1 Contexte de présentation de ces résultats

En effet, le quotidien de la majorité des interlocuteurs haïtiens - dominé par ces ressources socio-linguistico-culturelles - est mis en mots dans un langage que l'école et l'université ne prennent pas en compte dans les interactions verbales en français en contexte didactique. Dans les examens officiels faisant appel à leur capacité discursive à l'écrit, les apprenants sont obligés de pratiquer la mémorisation à outrance, puisqu'ils n'arrivent pas à s'approprier des compétences de communication pour produire leurs propres réflexions en français. Et l'oral n'est pas encore pris en compte dans les examens officiels du système éducatif haïtien. Il en est de même des examens de concours à l'université en Haïti. La faculté de linguistique appliquée de l'Université d'État d'Haïti a tenté cette expérience de l'oral seulement en 2009, mais l'année suivante et jusqu'à cette date, elle continue d'organiser ses concours d'entrée à l'écrit. Pour un sujet de dissertation au baccalauréat comme le « parallèle entre Voltaire et Rousseau » faisant souvent l'objet des évaluations sommatives officielles, certains apprenants le préparent préalablement pour ensuite le restituer le jour des épreuves. Parfois, ils le copient sur de petits blocs-notes²³⁴ et le ramènent pour le reproduire à l'insu des surveillants. En conséquence, les productions de ces apprenants sont inadéquates avec

²³⁴ Communément appelés « Bib (créole haïtien): bible » dans le parler des jeunes scolarisés haïtiens, cet outil fraudileux a même été l'objet de commercialisation par les bouquinistes dans les grands centres urbains. Remplies de notes, les feuilles peuvent être arrachées et pliées l'une après l'autre. C'est ainsi qu'on parle d'« accordéon ».

l'intitulé proposé, car ils ne sont pas, généralement, en mesure de modifier leur préparation antérieure et l'adapter au sujet proposé.

Les interactions verbales dans les tribunaux présentent aussi des cas assez concrets et flagrants où les interactants sont bloqués dans leur propre langue seconde. Au cours du procès dans certains tribunaux, les avocats des deux parties et le juge s'expriment en français. Généralement, le témoin, même s'il sait lire et écrire le créole haïtien et le français, ne peut répondre aux questions en français. En effet, l'avocat de l'accusé est obligé de demander au juge de se substituer à lui pour poser la question à l'accusé ou au témoin pour lui en créole. Ainsi, le juge joue le rôle d'interprète (créole-français) pour les avocats, les témoins et les accusés et les victimes. Dans ce genre de situation, la formulation introductive suivante est souvent utilisée par des avocats et jurés en s'adressant au juge : « Monsieur le juge, demandez à l'accusé pour moi, ... ». Le juge, s'adressant à l'accusé, dit en créole haïtien : « Mesye entèl, Avoka a mande ou, ... (Monsieur un tel, l'Avocat vous demande, ...) ». Ce sont certains des points d'encrage d'observables de la problématique de l'oral en français en Haïti. Dans cette perspective, l'école/l'université, les radios et les tribunaux fonctionnent comme un espace de valorisation d'une profession par l'utilisation d'une langue créant à la fois une situation de tension, de sécurité et d'insécurité linguistique.

Les émissions radiophoniques utilisent en permanence le français, le créole et même les langues étrangères l'anglais et l'espagnol, de manière hebdomadaire. En effet, l'utilisation permanente des deux langues officielles du pays tend vers l'hétérogénéité et la diversité des pratiques sociolinguistiques. Des émissions dont des éditions de nouvelles sont produites en français, d'autres en créole haïtien, et d'autres encore en *créole francisé*. Dans les pratiques sociolinguistiques médiatiques en Haïti, elles portent presque toutes l'empreinte des ressources socio-linguistico-culturelles locales qu'on pourrait qualifier de *français haïtien*. Dès lors que la radio représente un espace d'observation de ces pratiques (pour le chercheur) et de leur légitimation (pour les sujets apprenants), elle devient importante voire indispensable dans une étude sur la sociolinguistique et la sociodidactique haïtiennes, car « *l'utilisation des médias radiotélévisés entraîne l'acquisition de la langue parlée par les jeunes* » (Dumont, 2001 : 46). Il convient de considérer les représentations des pratiques sociolinguistiques et les confronter à celles des résultats de l'école dans le cadre de ce travail de recherche.

6.3.2 Exploitation des observables obtenus

Nous avons ainsi été amenés à réaliser notre enquête de terrain à la fois sur l'école, l'université, la radio et le tribunal afin d'identifier les pratiques sociolinguistiques et les transposer en pratiques didactiques dans la mise en place d'une *didactique énonciative contextualisée* pour améliorer les interactions verbales en milieu scolaire et extrascolaire, car la réflexion sur l'enseignement des langues ne concerne pas que la salle de classe. Dit autrement, « « *l'object-langue* » à enseigner n'est pas donné mais à construire en fonction de critères culturels/contextuels et de description de référence situées en amont des programmes et autres orientations » (Beacco, 2011 : 32). Les résultats que nous allons présenter sur les pratiques sociolinguistiques sont déclinés en catégorie. Ils mettent en évidence les représentations, les difficultés et les besoins linguistiques et communicatifs en milieu scolaire et extrascolaire à partir de l'exploitation à la fois des questionnaires soumis aux élèves (9^{ème} année fondamentale et Philo) et des étudiants, des observations, et des entretiens semi-directifs. Ces résultats sont présentés et analysés en confrontant les observables recueillis de ces trois instruments d'enquête relativement aux différentes catégories identifiées dans le traitement de ces observables.

Pour les résultats sur les pratiques sociolinguistiques dans les tribunaux, nous avons travaillé sur les observables tirés de quatre entretiens réalisés dans l'un des grands tribunaux d'une grande commune à proximité de Port-au-Prince. En ce qui a trait aux résultats sur les pratiques sociolinguistiques radiophoniques, nous avons finalement retenu un seul entretien. Le journaliste²³⁵ qui nous a accordé cet entretien est à la fois présentateur et reporter en créole haïtien et en français. Ayant travaillé dans le domaine radiophonique dans une ville de province auparavant, il a fourni des informations à la fois globales et spécifiques sur la place du français et du créole haïtien dans la pratique de son métier en général, à la radio où il travaille en particulier. Pour éclairer davantage les propos enregistrés, nous avons ainsi enregistré des interactions verbales dans les émissions diverses de deux des stations de radios d'Haïti les plus écoutées. Il s'agit de radio Vision 2000 et de radio Caraïbes FM.

²³⁵ Entretien disponible en annexe (voir ANNEXE II).

A travers une analyse qualitative quantifiée, nous traiterons les résultats de cette enquête en deux temps. Dans un premier temps, nous confronterons les observables des questionnaires à ceux des entretiens et des observations et, dans un second temps, nous présenterons une synthèse interprétative de l'ensemble des résultats dans le but d'aboutir à des propositions concrètes adaptées à la réalité sociolinguistique et sociodidactique du pays. Cette analyse qualitative quantifiée est basée sur une confrontation des données tirées du milieu scolaire par le biais des questionnaires et des observations à celles tirées des entretiens réalisés auprès des professionnels du milieu extrascolaire.

Pour traiter les observables, nous allons les ranger par catégorisation. Celle-ci nous permet de regrouper les propos des répondants de manière thématique. Cette démarche rejoint celle utilisée par Bulot (2004 : 59) dans l'article « Dominance, glottopolitique et pratiques d'enquête : modéliser les pratiques de langues en zone d'oïl » où l'auteur présente les données des questionnaires en cinq *parties distinctes*. Notre démarche se rapproche aussi de la conception de présentation des observables par Brasseur (1999 : 30) en rubrique « *série* ». L'évocation de la démarche de ces chercheurs est une façon de réaffirmer l'idée que dans une science nous pouvons utiliser une même démarche lors même que ce serait sur des terrains différents. Et cette réaffirmation nous semble renforcer le caractère collaboratif de notre recherche dans la mesure où nous tenons à faire participer de la réalisation de notre travail, non seulement les acteurs sociaux des situations de communication en Haïti, mais aussi les chercheurs par la prise en compte des réflexions scientifiques sur les pratiques sociolinguistiques et didactiques.

6.4 Exploitation et modes opératoires : les questionnaires comme fil conducteur notre analyse

Nous avons enregistré quelques difficultés liées à la distribution des 150 questionnaires et la formulation des réponses particulièrement à deux des questions proposées. En effet, la question 6 (« *Que parlez-vous le plus souvent dans la vie quotidienne ? Pourquoi ?* » : Q-6) - et la question 9 (« *En famille, que parlez-vous ? Pourquoi ?* » : Q-9) sont les questions pour lesquelles parfois nous avons obtenu une réponse hors de notre attente (HNA). Dit autrement, parfois, les répondants avancent des arguments

n'ayant aucun rapport avec la question. En voici deux exemples en réponse aux questions ci-dessus mentionnées :

- **Ex3-1** : « *Je parle beaucoup de l'éducation parce que c'est la clef du succès pour un avenir sûr* ». (E8-074)
- **Ex3-2** : « *Je parle toujours de l'amour parce que l'amour est fait pour moi* ». (E10-119).

Pour toute question à laquelle l'enquêté n'a pas répondu, j'ai adopté le code « ND » (Non Déclarée) ; c'est-à-dire « information non déclarée » par l'enquêté. Toutefois, dans le traitement des observables j'ai dû prendre en compte les « Hna (Hors de notre attente) » (HNA) et les « ND », car ils sont quand même significatifs dans une recherche basée sur des pratiques sociolinguistiques dans un contexte social tel qu'Haïti où le poids de l'insécurité linguistique n'est pas négligeable. L'administration des questionnaires en Haïti est difficile, car les personnes ciblées redoutent souvent qu'elles soient exploitées à but lucratif à leur insu. Ainsi, selon le cas, j'ai dû présenter l'objectif de l'enquête. Au lycée *Cent Cinquantenaire*, après cette présentation, certaines des élèves ont profité pour se présenter, au point de tenter de transformer la salle en cours de français oral. Malgré cette présentation de l'enquête, quelques élèves de 9^{ème} année fondamentale et de terminale m'ont sollicité pour des informations supplémentaires.

Pour dépouiller les 150 questionnaires que j'ai distribué aux étudiants de l'UEH (3^{ème} année) et du Centre de formation Haïti Tec et élèves (9^{ème} année fondamentale et de terminale), j'ai établi des catégories non pas en fonction de mes intérêts personnels, mais en fonction de la présentation possible des observables. En d'autres termes, j'ai catégorisé ce que les répondants ont exprimé sur les situations d'interactions verbales dans lesquelles ils évoluent. Cette démarche concerne aussi les observations et les entretiens réalisés en salle de classe dans la mesure où les données sont traitées de manière thématique.

A l'aide du logiciel Excel, ce travail de dépouillement se fait, d'une part, par la catégorisation des observables et, d'autre part, par la création d'une entrée composée de « E », l'initiale du mot « Enquêté », du chiffre correspondant à la première lettre du nom de l'institution et le numéro de questionnaire. Les enquêtés sont ainsi codifiés : E12-001, E1-

026, E8-051, E12S-076, E10-101 et E12F-126 (voir le tableau ci-dessous : 7.1.1.1). Tous les questionnaires n'ont pas la même quantité d'items.

Public	Nombre de questionnaires	Quantité d'items
Elèves de 9 ^{ème}	1	22
Elèves de Philo	1	28
Etudiants (facultés et école professionnelle)	1	28

Tableau 24 : Public et nombre d'items par questionnaire.

Au moins 22 items sont communs à tous les 150 enquêtés ; ce qui me permettra d'avoir certaines informations relatives à tout le public d'enquête. Les items sont variés entre les questions fermées et ouvertes (mais construites avec « pourquoi » pour connaître la ou les raison-s), les questions à choix multiple et les questions à compléter. Globalement, chaque catégorie regroupe les informations fournies par les enquêtés dans les questionnaires. Pour ne pas limiter leur expression, j'ai terminé le questionnaire par une rubrique intitulée « opinion générale ». Celle-ci porte sur tout aspect n'ayant pas forcément été abordé dans le questionnaire, mais sur lequel l'enquêté pourrait s'exprimer ou apporter une précision. Cette rubrique a cela d'intéressant qu'elle pourrait compléter ou expliciter les propos des répondants non seulement au cours du dépouillement, mais aussi et surtout contribuer à mieux contextualiser leur propos dans le cadre de leur analyse et leur interprétation. J'ai organisé le traitement des observables en *six catégories* distinctes afin de les projeter dans l'analyse qualitative quantifiée suivante.

Chapitre 7

Présentation des résultats de l'enquête (1^{ère} tranche)

a) Variations dans les tranches d'âges et les écoles fréquentées

7.1 *Première catégorie : Situation socio-biographique*

Cette catégorie comprend les données *socio-biographiques* (Bulot, 2004 : 59) ou encore des *propriétés intrinsèques* (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 36) renvoyant aux niveaux socio-économique et identitaire des enquêtés (le sexe, l'âge, classe sociale, etc.) et leur situation scolaire et / ou universitaire. Entre autres, elle nous permet de situer géographiquement, mais aussi socio-économiquement les étudiants et élèves ayant rempli nos questionnaires. Ainsi, ces données peuvent servir de repère quant à la détermination de leur classe sociale et la description de leur mobilité qui, pour reprendre Bulot (2009 : 16) dans le contexte de la sociolinguistique urbaine, pourrait être perçue tant au plan géographique que social comme *une valeur positive*.

7.1.1 Tranche d'âge des répondants de différentes institutions

A partir des questionnaires, nous avons relevé différentes tranches d'âge des répondants de l'école classique (fondamentale et secondaire), de l'école professionnelle et de l'université. En effet, les étudiants de 3^{ème} année de licence des deux facultés de l'UEH concernées par notre enquête - la Faculté de Linguistique Appliquée (FLA) et la Faculté d'Agronomie et de Médecine Vétérinaire (FAMV) - se situent dans la même tranche d'âge : 20-27 ans. Ces deux facultés sont très éloignées géographiquement l'une de l'autre. La faculté de linguistique se situe au centre ville tandis que la faculté d'agronomie se trouve dans une commune périphérique de la capitale d'Haïti. Localisé dans une commune périphérique et industrielle de la capitale haïtienne, relativement aux deux entités publiques de l'UEH, le centre de formation professionnelle *Haïti Tec* reçoit un public à partir de deux ans de moins – soit de 18-28 ans - relativement aux entités de l'UEH dont la tranche d'âge est de 20 à 27 ans. Nous avons relevé une tranche d'âge d'élèves de la classe terminale (Philo) du lycée *Cent Cinquantenaire* (école secondaire publique) allant de 17 à 20 ans. Les élèves de 9^{ème} année

fondamentale de ce lycée (école publique) et l'école *Juvénat Collège Sacré-Cœur* (congréganiste et privée) se situent respectivement dans les tranches d'âges « 13-18 » et « 11-13 ». Le tableau suivant présente de manière synthétique les tranches d'âge de ces différentes entités publiques et privées d'éducation et de formation en Haïti :

Lieux d'enquête	Tranche d'âge des enquêtés
1. Faculté d'Agronomie et de Médecine Vétérinaire (FAMV) : E1-0XX	20-27
2. Faculté de Linguistique Appliquée (FLA) : E12-0XX	20-27
3. École professionnelle Haïti Tec : E8-0XX	18-28
4. Lycée Cent Cinquantenaire (secondaire) : E12S-0XX	17-20
5. Lycée Cent Cinquantenaire (fondamentale) : E12F-XXX	13-18
6. École Juvénat Sacré-Cœur (fondamentale) : E10-XXX	11-13

Tableau 25 : Tranche d'âge des enquêtés de différentes institutions.

Ces deux dernières tranches d'âge (point 5. et 6. du tableau) montrent une nette différence dans la composition des élèves admis dans l'école publique et l'école congréganiste (privée) en Haïti. La particularité dans les tranches d'âge paraissant la plus pertinente est cette différence entre la classe de 9^{ème} du collège *Juvénat Sacré-Cœur* (congréganiste) et celle du lycée *Cent Cinquanteaires* (publique). En effet, nous constatons que la 9^{ème} AF de l'école *Juvénat Sacré cœur* accueille les élèves de 11 à 13 ans alors que celle du lycée *Cent cinquanteaires* accuse, parallèlement, non seulement un retard de 2 ans (soit 13 ans au lieu de 11 ans), mais comprend des élèves jusqu'à 18 ans au lieu de 14 ans, l'âge d'admission en 9^{ème} année. De plus, 18 ans est l'âge d'entrée à l'université d'après l'organigramme du système éducatif haïtien (voir 3.3.1.1). Ainsi, cette différence d'âge d'admission scolaire montre qu'il existe des *surâgés*²³⁶ dans les lycées, notamment, ce lycée auquel nous avons soumis nos questionnaires.

²³⁶ Surâgés : Apprenant dépassant les tranches d'âges exigées pour être admis dans une salle de classes (voir la définition complète en bas de page en 2.2.3).

b) Mobilité socio-scolaire : Province – Capitale et école - école

7.1.1.1 Mobilité sociale des enquêtés : de province vers Port-au-Prince

Coordonnées socio-biographiques

Enquêté/univ	Sexe: M/F	Nais. Cap. / Prov.	Age
E12-001	M	Capitale	21
E12-025	M	Province	26
E1-026	M	Capitale	25
E1-050	F	Province	25
E8-051	M	Province	26
E8-075	M	Province	28
E12S-076	F	Capitale	19
E12S-100	F	Province	18
E10-101	F	Capitale	12
E10-125	ND	Capitale	12
E12F-126	F	Capitale	15
E12F-150	F	Capitale	ND

Tableau 26 : Coordonnées socio-biographiques des enquêtés (source : mon tableau Excel)

Si nous tenons compte du parcours scolaire des 150 enquêtés, nous pourrions remarquer qu'ils ne sont pas tous de Port-au-Prince, la capitale d'Haïti. Presque la moitié des répondants sont d'une ville de province d'Haïti, soit 37% (Ville de province) contre 63% (Capitale). Toutefois, des 63% de la capitale, il est possible de repérer certains enquêtés qui sont originaires d'une commune périphérique de Port-au-Prince. Dans le cadre de la délimitation spatiale de notre enquête de terrain, la zone périphérique renvoie aux communes avoisinantes de Port-au-Prince. C'est le cas des communes de Delmas, Carrefour, de Tabarre, etc. citées par nos enquêtés comme lieu de résidence. C'est généralement des zones à forte concentration de population et où les résidents fréquentent beaucoup plus les marchés publics que les *markets*²³⁷. Nous constatons que presque tous les répondants viennent de ces zones-là où les familles pratiquent peu le français.

²³⁷ Supermarchés (en français haïtien).

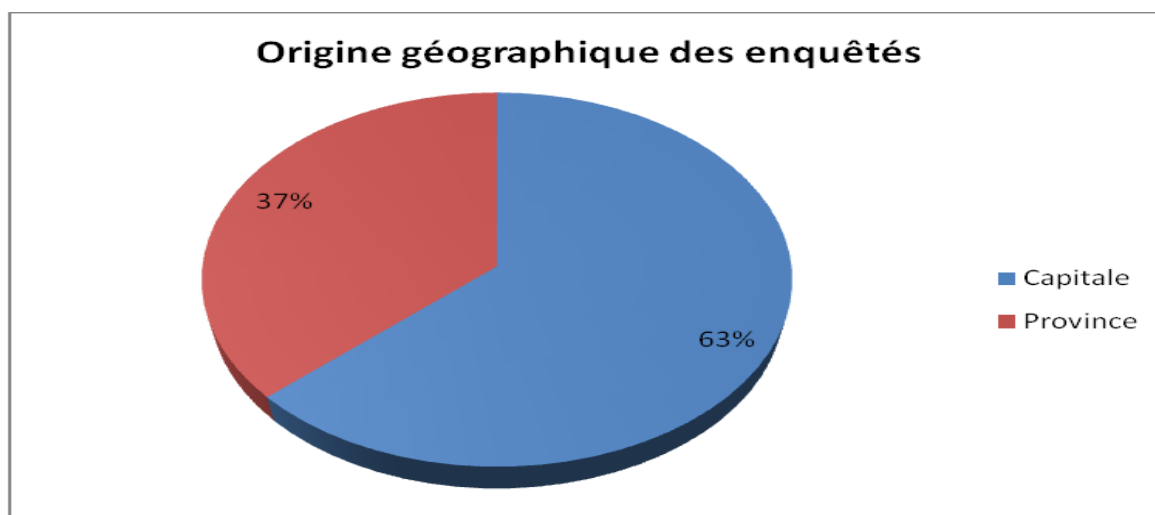


Figure 13 : Mobilité sociale des enquêtés

Avec ou sans leur famille, ils convergent tous vers Port-au-Prince pour plusieurs raisons : recherche d'éducation de qualité, de formation professionnelle ou universitaire. Il est souvent question d'une éducation ou formation professionnelle ou universitaire de qualité qui pourrait ne pas exister dans la ville natale des répondants concernés. Il peut s'agir aussi de catastrophes naturelles (cyclone Jeanne aux Gonaïves). Pour l'item à compléter suivant tiré de mon questionnaire :

«3. *J'ai laissé ma ville natale depuis..... parce que.....*
 » (Q-3)²³⁸

Les répondants ont avancé :

- **Ex3-3** : « *J'ai laissé ma ville natale parce qu'à l'époque il n'y avait pas de classe de philo dans ma ville* » (Etudiant de la FLA / E12-025).
- **Ex3-4** : « *Parce que je n'avais pas où faire mes études universitaires* » (Etudiante de la FLA / E12-009).

²³⁸ Q1 : Question 1.

- **Ex3-5** : « *Parce que ma mère voulait que je fréquente le Juvénat et elle voulait éviter des va et vient* » (Elève de Juvénat / E10-123).
- **Ex3-6** : « *Parce que ma mère ne voulait plus rester à la campagne* » (Elève du lycée / E12F-137).

Cette mobilité sociale participant de la dynamique du français et du créole en Haïti alimente les discours sociopolitiques sur la dichotomie « Capitale » - « Province » ou encore « Port-au-Prince » (Pòtoprens) - « En dehors » (Andeyò) abordée en Partie II de la recherche (Voir 5.1.3.1). Elle montre le passage entre un espace géographique identifié au créole haïtien (Province) et une autre (Port-au-Prince) où le français est plus mis en avant. C'est généralement un déplacement unilatéral : « *le modèle de migration à l'intérieur du pays prend un sens unique, elle s'effectue du rural vers l'urbain* » (François, 2010 : 228). Entre autres, cette mobilité rapproche les répondants d'une pratique beaucoup plus évidente du français vu qu'ils vont être plus exposés à l'utilisation du français dans la capitale tant en milieu scolaire qu'extrascolaire. Cependant, peut-être même bien avant cette mobilité spatiale, il est à constater aussi une mobilité que nous pouvons qualifier de « socio-scolaire » dans la mesure où du niveau fondamental au secondaire, il se produit une intrication notamment des trois types d'écoles décrites ci-avant (Ecole congréganiste, collège et école publique) en lien avec la dynamique sociale haïtienne. Dans le parcours scolaire des étudiants, les collèges se retrouvent en première position, ensuite viennent les écoles publiques et, enfin, les écoles congréganistes.

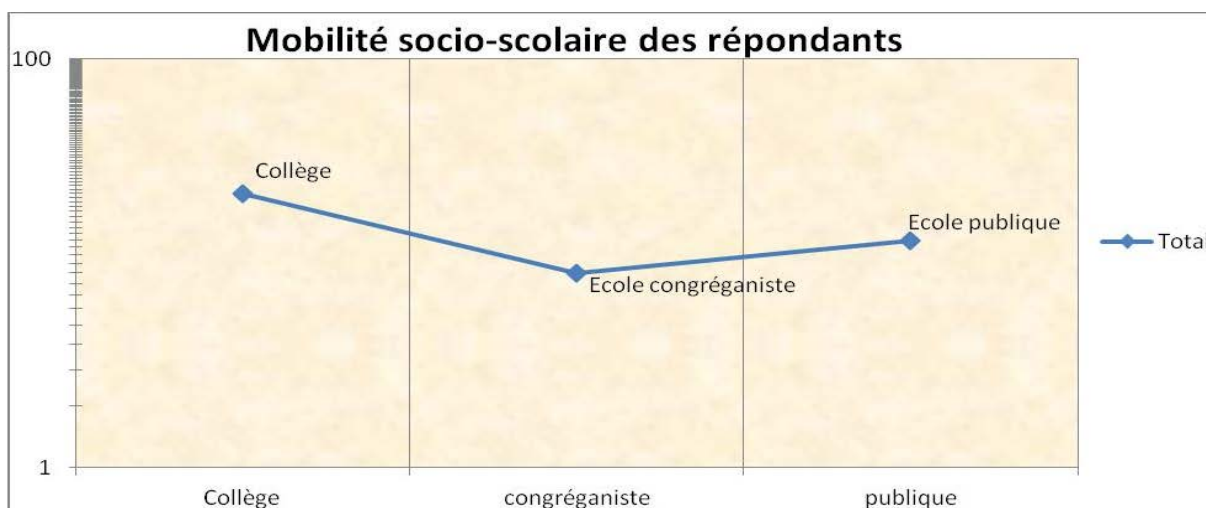


Figure 14 : Mobilité socio-scolaire des enquêtés.

7.1.1.2 Mobilité socio-scolaire : de la fondamentale à la terminale

La majorité des enquêtés ont fait leurs études fondamentales (de 1^{ère} à 9^{ème} Année) aux collèges (64%). A la suite de ces derniers, les écoles congréganistes sont les plus fréquentées par cette catégorie d'étudiants (23%) et après, viennent les écoles publiques accusant un faible pourcentage de l'effectif (13%).

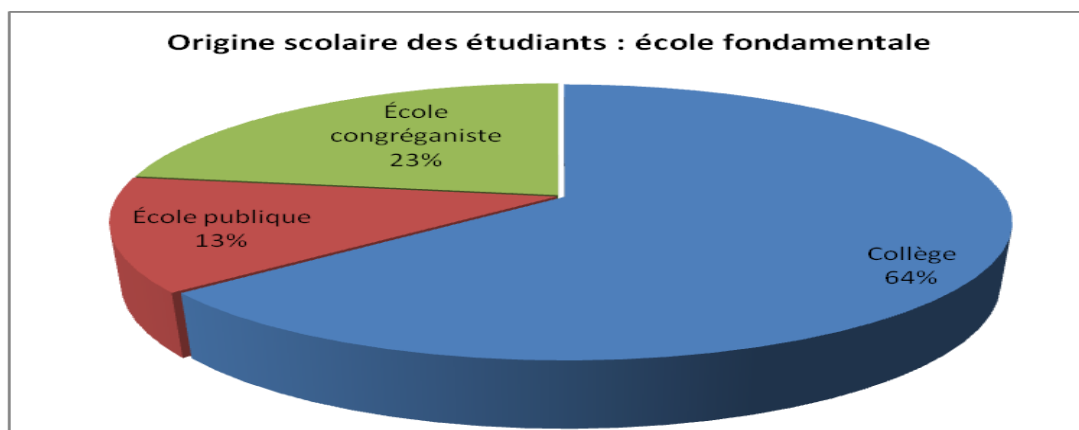


Figure 15 : Origine scolaire des étudiants : école fondamentale.

Cependant, après avoir bouclé les trois cycles de l'école fondamentale, nous constatons que ces étudiants, en secondaire, fréquentent beaucoup plus les écoles publiques (lycées), soit 40% contre 13% au niveau fondamental. Le collègue est passé de 64% en fondamental à 45% en secondaire. L'école congréganiste est passée de 23% en fondamental à 15% en secondaire. Quant à l'école publique, de 13% en fondamental à 40% en secondaire.

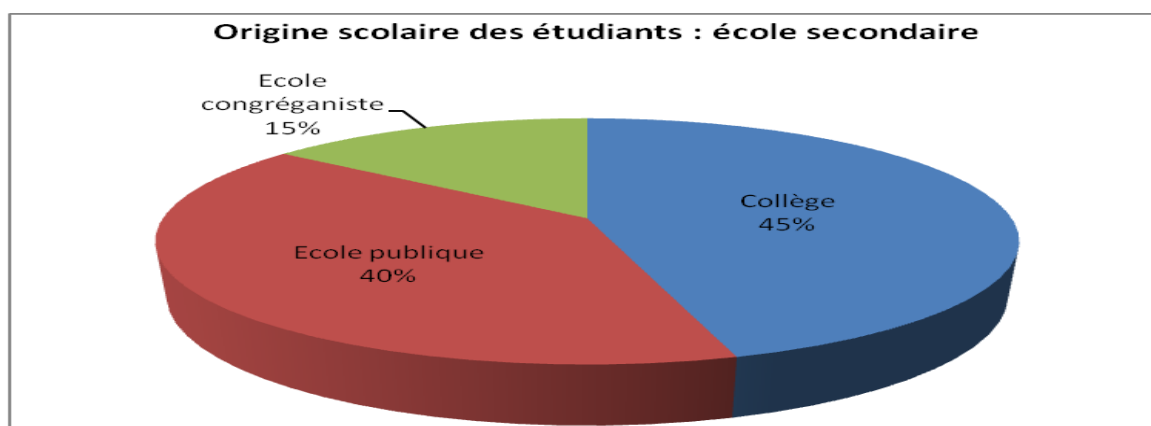


Figure 16 : Origine scolaire des étudiants : école secondaire.

De la 1^{ère} année de l'école fondamentale à la classe terminale (Philo), nous constatons une mobilité exprimée par une diminution des élèves des collèges (de 64% à 45%) et des écoles congréganistes (de 23% à 15%) vers les écoles publiques (lycées) ayant connu une nette augmentation (de 15% à 40%).

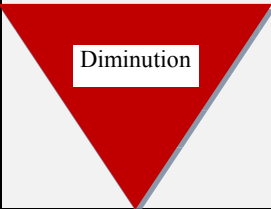
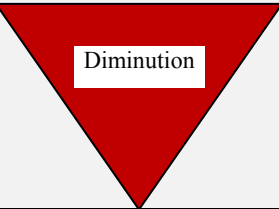
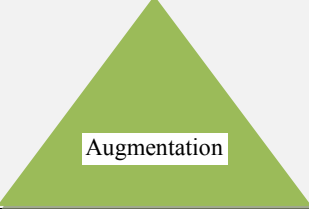
Mobilité socio-scolaire des étudiants				
Variations				
Types d'écoles	Collège	École congréganiste	École publique	Total
Niveau fondamental	64%	23%	13%	100%
Niveau secondaire	45%	15%	40%	100%

Tableau 27 : Mobilité socio-scolaire des étudiants enquêtés.

L'admission d'un élève à une école publique dans la capitale pourrait être plus facile qu'en province où la qualité de l'éducation est moins bonne à cause du manque pertinent des ressources matérielles et humaines. Cependant, l'exigence des frais scolaires pourraient constituer un facteur fondamental de cette mobilité interscolaire des apprenants. En effet, les frais de scolarité des collèges prestigieux et des écoles congréganistes sont de plus en plus élevés au point que les parents cherchent à aller vers les écoles publiques. Ce déplacement scolaire n'est pas sans conséquence sur les pratiques sociolinguistiques, car la mobilité scolaire implique une mobilité sociale dans la mesure où en Haïti chaque type d'école est relativement lié à une catégorie sociale, et vice-et-versa. Et cette implication du social fait intervenir des phénomènes sociolinguistiques que nous pouvons avoir le privilège d'observer dans les milieux scolaire et extrascolaire. Dans la présentation des autres catégories du traitement de nos questionnaires, nous abordons ces phénomènes en lien avec les types d'écoles et l'origine des enquêtés ; ce qui pourra nous permettre de mieux comprendre le rôle crucial de cette mobilité dans l'acquisition et le développement des compétences de communication plurilingue.

7.2 Deuxième catégorie : Pratiques sociolinguistiques scolaires et extrascolaires

Langues co-officelles et langues étrangères : pratique plurilingue hétérogène et polarisation

Dans les pratiques sociolinguistiques haïtiennes le français et le créole haïtien sont utilisés de façon variée et diversifiée en termes de situations d'interactions verbales. La 2^{ème} catégorie spécifie ce que parlent le plus souvent les enquêtés dans les interactions verbales en famille, entre amis, dans la préparation des devoirs, mais aussi dans la vie socioprofessionnelle. Pour faciliter les réponses, nous avons formulé des items à choix multiples sur des situations de la vie quotidienne telles la famille, l'école, les rencontres familiales et amicales, les échanges entre camarades en contexte scolaire. Toutes ces situations que nous présentons aux enquêtés renvoient aux contextes d'interactions verbales dans lesquels ils utilisent de manière volontaire ou involontaire (parce que les situations d'interactions verbales peuvent l'exiger) le français, le créole, le créole francisé voire les langues étrangères enseignées à l'école et à l'université. En effet, voici certaines des questions relevant de cette catégorie :

- « *Que parlez-vous le plus souvent dans la vie quotidienne ? Pourquoi ?* » (Q-6).
- « *Dans quelle (s) situation (s) utilisez-vous le créole ? Pourquoi ?* » (Q-7).
- « *Dans quelle (s) situation (s) utilisez-vous le français ? Pourquoi ?* » (Q-8).
- « *Aimez-vous fréquenter les endroits où on parle français ? Oui ☐ Non ☐ Pourquoi ?* » (Q-10).
- « *Aimez-vous fréquenter les endroits où on « parle créole » ? Oui ☐ Non ☐ Pourquoi ?* » (Q-11).

Certaines de ces questions ont été reformulées séparément pour chacune des deux langues officielles du pays (créole et français). C'est le cas de Q6, Q7, Q8 et Q9 ci-dessus

mentionnées. Toutefois, contrairement à l'imaginaire social haïtien, les pratiques sociolinguistiques ne se résument pas à l'utilisation du créole et du français uniquement. C'est la raison pour laquelle nous avons demandé aux enquêtés d'indiquer ce qu'*ils parlent le plus souvent dans la vie quotidienne* (Q-6). Les réponses fournies dans les 150 questionnaires nous ont permis d'obtenir des informations variées et diversifiées sur les pratiques sociolinguistiques que nous avons confrontées à celles des interviewés en milieu socioprofessionnel. Relativement à ces pratiques, nous les avons présentées ainsi en trois séries :

- **III.1. Langues officielles et variations :**

- 72,48% de créole haïtien.
- 3,2% de français.
- 13,9% de créole et de français.
- 18,12% de mélange créole / français (créole francisé).

- **III.2. Langues étrangères et variations :**

- 2,1% de créole, français et anglais.
- 2,1% de créole, français et espagnol.
- 1,1% de mélange de créole, français et anglais.

- **III.3. Informations liées à la compréhension des enquêtés :**

- 10,7% ND (non déclarée).
- 29,19% Hdn (Hors de notre attente)²³⁹.

En effet, j'ai identifié dans les observables recueillis à partir des questionnaires une pratique sociolinguistique diversitaire et hétérogène manifestée par le créole haïtien, le français, l'anglais et l'espagnol et les phénomènes de mélange de langues dont le créole

²³⁹ Voir précédemment la question (Q-6) et la figure suivante.

francisé. Ainsi, la vie quotidienne en Haïti est mise en mots dans un contexte plurilingue où l'espace d'interactions est déterminant dans l'identification de la langue dominante.

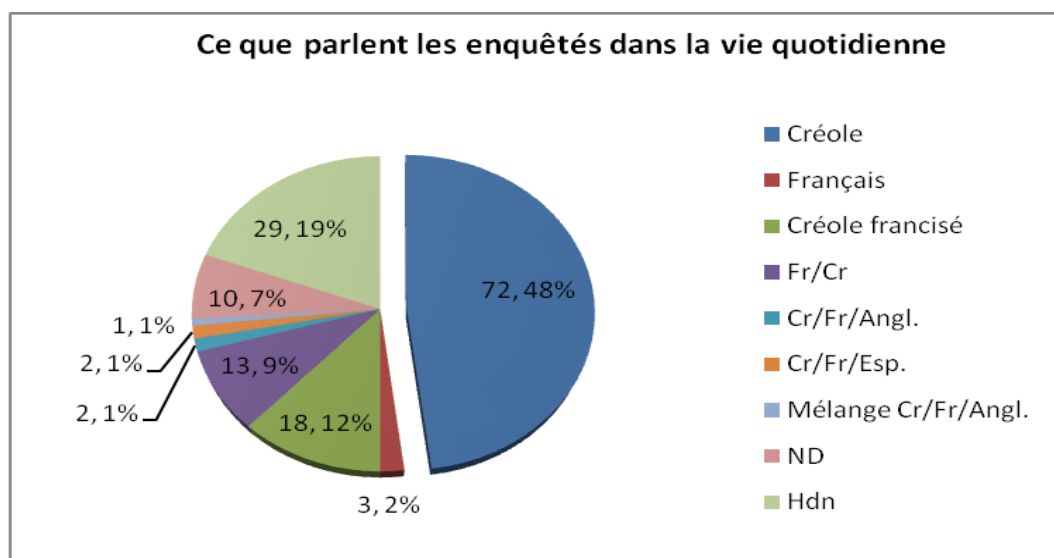


Figure 17 : Ce que parlent les enquêtés dans la vie quotidienne.

7.2.1 Le créole haïtien, contrainte ou revendication identitaire

Dans les arguments avancés par les répondants, l'utilisation du créole (72.48%) serait d'une part liée à la *situation d'interactions verbales* et, d'autre part, à une sorte de *revendication identitaire* :

7.2.1.1 Situation d'interactions verbales notamment non-institutionnelles:

- **Ex3-7** : « La majorité de mes connaissances et de mes fréquentations aiment et parlent créole » (E1-038).
- **Ex3-8** : « Le créole parce qu'au marché, les gens ne savent pas parler le français » (E10-086).
- **Ex3-9** : « Le créole parce que je suis souvent en contact avec des créolophones » (E12-005).

- **Ex3-10** : « *Mes interlocuteurs s'adressent à moi en créole* » (E1-045).
- **Ex3-11** : « *Le créole dans la rue et à la maison. Le français est à l'école* » (E10-083).
- **Ex3-12** : « *Je passe beaucoup de temps hors des institutions* » (E1-034).
- **Ex3-13** : « *Le créole. Mon entourage, ma famille parlent créole. Donc, je ne pourrai en aucun cas parler une autre langue* » (E1-035).
- **Ex3-14** : « *Le créole parce que mon entourage sont des « monophones ». Ils ne parlent qu'une seule langue* » (E8-059). (Monophones : unilingues).

Ces extraits tirés des questionnaires remplis par nos enquêtés montrent une pratique du français liée au cadre interactif dans lequel évoluent les sujets apprenants. Si le pourcentage du français n'est pas très élevé cela ne signifie pas que les répondants ne parlent pas français. Selon eux, c'est la situation d'interactions verbales qui exige l'utilisation du créole haïtien. Dans le cadre de la communication interpersonnelle, il se manifeste une sorte de contrainte vis-à-vis de l'interlocuteur scolarisé quand à l'utilisation du créole pour maintenir les interactions. Les extraits **Ex3-7**, **Ex3-9**, **Ex3-13** décrivent un entourage créolophone où le français n'est pas pratiqué, soit parce que les interlocuteurs n'ont pas assez de compétence en français, soit parce que certains membres de leur entourage leur adressent la parole en créole. Dit autrement, si les sujets utilisent le plus souvent le créole ce n'est pas forcément parce qu'ils n'ont pas de compétence en français, mais c'est parce qu'ils sont en contact avec des créolophones pour la plus part dits « unilingues » (**Ex3-14**).

C'est le même discours²⁴⁰ de la part des enseignants, des avocats, des juges et le journaliste auprès de qui nous avons réalisé nos entretiens. En effet, certains utilisent le créole haïtien parce qu'il y a une dominance de cette langue dans leur entourage familial. Le premier enseignant que nous avons interviewé précise que c'est surtout dans la communication familiale : « *J'utilise le créole surtout quand je suis à la maison, quand je suis accompagné*

²⁴⁰ Voir les entretiens (en annexe II, dans Tome I).

de mes amis, de mes camarades. C'est surtout dans un aspect familial. C'est la raison pour laquelle j'utilise le créole » (12-Ens1). Sauf en milieu institutionnel où une langue est prédéfinie comme moyen de communication, dans les situations sociales spontanées extrascolaires, la langue d'interactions verbales serait fonction du niveau de compétence de l'interlocuteur en français et de la langue qu'il entame les échanges. Comme c'est le cas du journaliste qui compare ses compétences de communication en français à celles du créole haïtien, sa langue première qu'il utilise mieux : « *Mais c'est parce que la raison principale, c'est parce que je maîtrise MIEUX le créole. C'est la raison FONDAMENTALE. Euh : les gens qui vous adresse souvent aussi euh le font en créole. C'est une deuxième raison qui explique que j'utilise un p'tit peu plus euh : le créole que le français* » (4-J). Ainsi, l'on comprend que certains scolarisés haïtiens peuvent avoir envie de parler le français, mais ils doivent faire attention à son entourage qui leur adresse la parole en créole.

En effet, l'utilisation du créole en Haïti pourrait se révéler aussi comme une stratégie d'évitement, car les sujets locuteurs ne parlant pas français pourraient se sentir humiliés dans les situations d'interactions verbales. Et ne pas savoir parler français pourrait être perçu comme quelqu'un vivant en marge de la société haïtienne. Le 2^{ème} enseignant explique qu'il utilise « *le créole surtout entre amis et à la maison, parce que les gens que nous fréquentons à la maison ne comprennent pas trop le français, et ce serait humiliant de parler français à quelqu'un qui ne comprend pas cette langue* » (18-Ens2). Cela dit, dans ce cas, le français pourrait être une instrumentalisation des phénomènes de discrimination (ici, humiliation notée par l'enseignant) dans la mesure où il est utilisé pour communiquer avec les interlocuteurs ne pouvant pas le parler dans les situations interactions verbales. Ces phénomènes de discrimination manifestés par la présence d'une situation diglossique sont beaucoup plus apparents qu'avant 1986, date à partir de laquelle le créole haïtien est devenu langue co-officielle avec le français et est enseigné à l'école et même dans certaines facultés de l'UEH. L'on comprend que dans le cercle familial et amical la tension entre scolarisés et non-scolarisés est co-gérée par l'intelligibilité sociale des interactants.

Il existe des milieux où la pratique du créole est plus importante que la pratique du français, et vice-et-versa. Cette pratique pourrait même s'imposer en contrainte, puisque l'interlocuteur en question peut ne pas être en mesure de s'exprimer en français dans certaines situations d'interactions verbales prédéfinies par le contexte institutionnel. C'est ainsi que

dans les extraits **Ex3-8**, **Ex3-11** et **Ex3-12**, les enquêtés identifient le créole au milieu extrascolaire et le français au milieu scolaire. Dans la communication familiale le créole est utilisé comme moyen de communication, ce qui n'exclut pas que les apprenants puissent s'exprimer en français. C'est parce qu'ils sont dans une interaction qui nécessite un rapprochement dans les pratiques sociolinguistiques. Du reste, un de nos enquêtés va jusqu'à identifier le français à l'école et le créole, à la maison (E10-083). « **Bon euh ! Tribunal lan. Nou pale fransè. Souvan, nou pale kreyòl. Nou pale kreyòl tou** » : « *Bon ! Euh ! Dans le tribunal, nous parlons français. Souvent, nous parlons créole. Nous parlons créole aussi* ». (18-A1). Le 1^{er} avocat (A1) indique une priorité au français qui est d'ailleurs la langue de travail par rapport au créole haïtien ; ce qui pourrait faire apparaître la dimension institutionnelle du français dans les pratiques sociolinguistiques en Haïti.

7.2.1.2 Le créole haïtien comme une revendication identitaire :

- **Ex3-15** : « *Créole, parce que nous sommes 100 % Haïtiens* » (E12-017).
- **Ex3-16** : « *C'est la langue qu'on pratique le plus dans mon pays et elle ne comporte pas de mots difficiles à apprendre* » (E10-082).
- **Ex3-17** : « *Il est la langue maternelle. Il est le mieux compris dans la plupart de nos conversations* » (E12S-063).
- **Ex3-18** : « *C'est ma langue maternelle de la majorité de la population* » (E8-051).
- **Ex3-19** : « *C'est ma langue préférée* » (E1-040).
- **Ex3-20** : « *C'est notre langue à nous* » (E12-017).

Cette revendication identitaire dans la pratique du créole haïtien révèle deux aspects sociolinguistiques fondamentaux. D'un côté, le créole haïtien est utilisé comme indice d'appartenance à part entière à la nation haïtienne. Cet aspect rejoint la constitution de 1987 stipulant que c'est le créole qui cimente tous les Haïtiens. Ainsi, pouvoir parler le créole est se

présenter comme un Haïtien « *natif natal* »²⁴¹ (authentique). Et l'énoncé « *Créole, parce que nous sommes 100% Haïtiens* » Ex3-14 (E12-017) en réponse à la question sur la langue parlée le plus souvent indique l'une des raisons de la pratique du créole haïtien. De l'autre, cette revendication identitaire présente le créole haïtien dans les discours des enquêtés comme une partie d'eux-mêmes. Elle est associée à un caractère inhérent aux sujets locuteurs haïtiens dans une vision collective exprimée par les expressions « la langue maternelle » (Ex3-16, Ex3-17) et « *Notre langue à nous* » (Ex3-19). Cette revendication du créole haïtien comme langue première et leur langue à eux est aussi une revendication d'Haïti comme espace où cette langue est pratiquée. Et de façon globale, elle devient une composante majeure de l'identité haïtienne à travers le monde.

Pour le 2^{ème} enseignant, le créole est une obligation dès lors qu'il est Haïtien : « *Et ben:/ ... étant donné que nous sommes Haïtiens, chez nous nous sommes obligés d'utiliser le créole* » (10-Ens2). Le 1^{er} avocat, pour sa part, au cours de notre entretien en créole affirme en français : « *C'est la langue mère. C'est la langue mère* ». En même temps qu'il reconnaît que c'est la langue mère, il fait apparaître l'existence du français par le fait d'utiliser le français pour valoriser le créole. Dans cette expression de revendication linguistique, l'identité haïtienne est surtout dirigée vers la masse paysanne qui est toujours identifiée à une pratique intense et peu mélangé du créole haïtien qualifiée, d'ailleurs de « *rèk* ». « *J'ai absolument aucun problème quand je me retrouve en compagnie de gens qui parlent uniquement le créole parce que je suis un « mornier »* » (25-J). L'expression « *mornier* », ici, utilisée par le journaliste signifie dans la pratique du français et du créole en Haïti cultivateur de champ, campagnard. Cette expression typique qui montre indifférence sociolinguistique du milieu paysan au créole haïtien pendant que le français est identifié au citadin pour ne pas dire Port-au-Prince. L'on comprend que dans la revendication identitaire une dichotomie à la fois sociolinguistique et spatiale exprimée par « Capitale » (citadin) versus « Province » (paysan/*mornier*).

²⁴¹ Haïtien « *natif natal* » : expression utilisée dans le français pratiqué en Haïti qui signifie Haïtien né sur le sol haïtien. Haïtien authentique.

Cependant, à travers chacun de ces espaces, nous retrouvons le milieu scolaire et le milieu extrascolaire ; ce qui fait que finalement, les deux principales langues du pays sont partout identifiées et pratiquées. Toutefois, nous sommes conscients et nous l'assumons que l'identité linguistique haïtienne n'est pas seulement le créole. Elle est aussi marquée par le français. De ce point de vue, nous partageons la réflexion de Bavoux, Prudent et Wharton (2008 :114) qui estiment que *« si les langues créoles sont d'indiscutables marqueurs d'identité par la clôture qu'elles assurent sur les membres de la communauté, la pratique du français est aussi un élément qui permet de marquer une personnalité »*.

7.2.2 Le français, portée institutionnelle et sécuritaire

Les différents arguments relevés du traitement de l'ensemble des questionnaires soumis aux enquêtés du milieu scolaire présentent la pratique d'un français plutôt liée à un espace institutionnel. Ils ont fait mention d'un sentiment de sécurité linguistique créé par le *créole francisé* et légitimé par le caractère bilingue d'Haïti. Il en est de même du milieu extrascolaire où les professionnels pratiquent le français dans l'exercice de leur métier pour co-construire leur identité sociale, mais aussi et surtout professionnelle. Nous présentons quelques-uns de ces arguments dans les lignes qui suivent.

7.2.2.1 Espace institutionnel comme lieu privilégié de pratique du français

Le français est toujours identifié à la vie socioprofessionnelle et institutionnelle. Certains de nos répondants l'assimilent à la langue de leur institution, c'est-à-dire de leur école ou université. Il n'est pas seulement utilisé sur le plan oral, mais il est aussi et surtout la langue administrative des institutions. Et les espaces de transmission de savoirs comme l'école et l'université sont en premier chef identifiés comme lieu de pratique du français en Haïti. C'est dans cette lignée que l'enquêté **E1-039** associe le français à l'école et le créole haïtien à l'université.

- **Ex3-20** : « *Le français parce que c'est la langue de mon institution* » (E1-033).
- **Ex3-21** : « *De jour en jour, le monde évolue* » (E12F-131).
- **Ex3-22** : « *Le français surtout à l'école, le créole à la maison* » (E1-039).
- **Ex3-23** : « *J'aime les deux* » (E8-057).

Le français n'est pas seulement utilisé à l'école ou à l'université comme milieu institutionnel. Il s'avère d'autant plus utile dans les administrations publiques et privées d'Haïti où il sert de sésame aux services d'accueil de ces administrations, et au plus haut niveau, « *le sésame pour faire carrière dans la politique et les fonctions de décision* » (Théodat, 2004 : 2). Ainsi, le deuxième enseignant présente le français comme une langue

allant au-delà de la langue d'enseignement. Dit autrement, il favorise mieux l'accueil dans les bureaux que le créole haïtien : « *Par rapport à l'enseignement et par rapport à notre statut social aussi. Parce que/ qu'on le veuille ou pas, même si en Haïti, nous avons deux langues « officielles », mais franchement si on arrive dans un bureau et qu'on utilise la langue française, on sera mieux accueilli qu'en utilisant le créole* » (28- Ens2). C'est aussi la langue des professionnels de l'éducation et des milieux de formation. Ainsi, le premier enseignant voit l'utilisation du français comme une obligation en tant que professionnel : « *J'utilise le français en tant que professionnel. Eh : je travaille comme professeur de français, à ce moment-là, c'est une obligation d'utiliser le français. C'est quand j'étudie à la faculté que je l'utilise* » (14-Ens1). La pratique du français dans les institutions va jusqu'à permettre de porter les interlocuteurs à évaluer les compétences professionnelles des sujets dans les interactions verbales. Dans les milieux extrascolaires aussi les professionnels, pour se valoriser, sont tenus d'utiliser le français dans bien des cas. Le journaliste de notre enquête indique qu'à la radio le français est particulièrement synonyme de compétence. « *Mais bien sûr ! Tout le monde le sait. Quelqu'un qui parle euh/ Je vais prendre un exemple. Quelqu'un qui parle, en tout cas, à la radio qui fait son émission en créole eh : est considéré comme moins intelligent, comme moins compétent que quelqu'un qui fait son émission, qui parle tout le temps français. Ah ! Oui euh : celui qui parle français est perçu comme plus intelligent, comme plus compétent qu'un autre qui fait son émission en créole. Euh : c'est ça la : / perception* » (9-J). Ces propos du journaliste pourraient faire apparaître une perception du français relevant de l'imaginaire social haïtien. Cela dit, l'usage du pronom personnel « On » montre l'existence d'une dimension sociale très forte qui impose la domination du français dans les pratiques sociolinguistiques à la radio.

Le milieu juridique témoigne de cette perception du français qui fait que la compétence professionnelle de l'avocat est mesurée à sa capacité à s'exprimer en français dans les situations d'interactions verbales dans les séances dans les tribunaux. Ainsi, les avocats, pour se valoriser et valoriser leurs compétences professionnelles, sont obligés d'utiliser le français dans bien des cas dans un tribunal. Le premier avocat indique que cette pratique est très fréquente chez les jeunes avocats qui auraient plus tendance à montrer de leurs compétences étant nouveaux dans l'exercice de la profession : « *En matière pénale lan, le plus souvent, jèn avoka yo, le plus souvent yo kenbe fransè yo anpil. Ou konprann ? Paske an*

matière pénale lan, ou oblige w kenbe w fransè w » : « En matière pénale, le plus souvent, les jeunes avocats/ le plus souvent, ils maintiennent une pratique intense du français. Vous comprenez ? Parce qu'en matière pénale, vous êtes obligé de maintenir votre français » (26-A1). Pour le deuxième avocat, c'est une obligation de s'exprimer en français quand ils prennent la défense des clients, mais après il peut parler créole : *« Lè m' nan tribinal, obligatoirement m'exprime m' an fransè poum defann kliyan-an, men andeyò de prosè a m'pale kreyòl » : « Quand je suis dans le tribunal, obligatoirement je m'exprime en français pour défendre le client, mais en dehors du procès je parle créole » (2-A2).* En effet, la plaidoirie en français rassure la clientèle quant à la compétence des avocats ; ce qui fait que cette obligation est toujours de mise dans les tribunaux. Il semblerait que ces défenseurs font usage du français beaucoup plus pour la satisfaction du client que le respect des normes administratives.

Pourtant, du côté des juges, l'utilisation relève plutôt de la loi et de la spécificité du métier juridique. Le juge de paix de notre enquête de terrain explique que *« D'ordinairement, lorsqu'on prend siège civil et qu'on a à faire à des avocats ; dans ce cas, nous sommes obligés d'utiliser normalement la langue française comme nous demande la loi. Nous sommes obligés de rendre les décisions en français, puis répondre à des exceptions parce que nous avons à faire beaucoup plus avec des techniciens en droit » : « D'ordinairement, lè nou ap pran syèj sivil lè nou annafè avèk des avocats. Nan ka sa a nou oblige itilize nòmman langue française la jan la lwa mande nou, nou oblige rann desizyon an an fransè epi tou reponn à des exceptions paske nou plis an afè avèk des teknisyen an dwa » (2-JDP).* Le premier avocat présente *l'utilisation du français comme un principe* (6-A1), puisque dans le tribunal civil c'est le français qui est utilisé dans les débats généraux (4-A1). Entre autres, dans les tribunaux civil, correctionnel et les assises, c'est le français qui est utilisé, mais l'avocat n'écarter pas la possibilité que le créole soit utilisé rarement : *« Mais la seule chose, en matière civile/ en matière civile, on parle français normalement, mais quelques rares fois, quelques bribes de créole comme c'est la langue de nos pères. Quelques expressions créoles peuvent se glisser » : « Men la seule chose, en matière civile, en matière civile, yo pale fransè normalement. Men quelques rares fois, yon ti kreyòl kòm se lang papa nou. On kreyòl gen dwa tonbe » (2-A1).*

Le français est identifié comme une langue beaucoup plus institutionnelle que familiale. Dans le milieu scolaire, les sujets apprenants et enseignants le présentent comme la langue de leur institution. Sur le plan extrascolaire, le français continue de garder son caractère institutionnel dans la mesure où il est le moyen de communication de certains professionnels. « La langue s'impose dès que la communication s'institutionnalise » (Trimaille et Matthey (2013 :104). La communication institutionnelle est définie en français, même si dans les interactions verbales le créole haïtien est utilisé (y compris le créole francisé). La nécessité de cette communication dépasse les dispositions juridiques. Elle est renforcée et maintenue par la demande sociale actuelle du pays relativement à la représentation du français dans les pratiques sociolinguistiques. Les enseignants, les juges, les avocats et les journalistes voient dans le français un moyen de communication qui est inhérent aux pratiques institutionnelles. Il est garant d'un certain seuil de sécurité linguistique et professionnelle pour celui qui l'utilise dans les situations d'interactions verbales en milieu scolaire et extrascolaire.

7.2.2.2 Le français dans l'espace familial

Le français n'est pas seulement réservé à une pratique institutionnelle (scolaire et administrative). Il est aussi utilisé dans certaines familles soit comme langue première soit comme langue seconde d'interactions verbales. Dans le deuxième cas, il pourrait n'être utilisé que très rarement, surtout quand les parents ne sont pas scolarisés. Les études réalisées ne prennent pas jusque-là en compte la pratique de cette langue en milieu familial sur la base d'une co-construction d'observables. Elles se focalisent beaucoup plus sur son enseignement et sa fonction sociale qui est souvent attribuée à l'élite intellectuelle haïtienne. En effet, certains extraits de nos 150 enquêtés font apparaître une pratique relevant d'un caractère bilingue créole-français, sans pour autant écarter la possibilité d'une pratique prioritairement pour ne pas dire exclusivement du français dans les interactions verbales en famille. Ainsi, la question que « *Parlez-vous en famille ? Pourquoi ?* » (Q-9), certains répondants avancent :

- **Ex3-24 : « Créole et français.** Certains sujets doivent être discutés en créole et d'autres en français » (E12S-077).

- **Ex3-25 : « Créole et français.** Je parle français avec mes frères et mes sœurs qui ont fait des études avancées et le créole avec mes parents » (E1-045).
- **Ex3-26 : « Créole et français.** Je parle créole à ma mère et mon père, et le français à ma petite nièce qui a environ deux ans parce que je veux garder de plus près le français chez elle » (E12F-130).
- **Ex3-27 : « Français.** Ma mère a l'habitude de parler en français » (E8-065).
- **Ex3-28 : « Français.** Dans ma famille les gens peuvent parler la langue française » (E8-075).
- **Ex3-29 : « Français.** Je me sens fière de parler de français avec ma famille » (E10-125).
- **Ex3-30. « Français.** Ma famille adore le français » (E12F-147).

Dans les pratiques langagières en famille, pour ce qui est de l'aspect bilingue, les répondants peuvent ne pas forcément pratiquer le français avec leurs parents pour des raisons de non-scolarisation. C'est le cas de « E1-045 » (**Ex3-25**), étudiant à la Faculté d'Agronomie et de Médecine Vétérinaire (FAMV) de l'UEH qui respecte la limite des compétences de communication de ses parents en choisissant de leur parler en créole alors qu'il parle français avec ses frères et sœurs à la maison. Ce genre de configuration de l'utilisation du français, nous la retrouvons aussi dans la famille d'une élève de 9^{ème} du lycée *Cent Cinquantenaire* (Port-au-Prince) qui parle créole avec ses parents et français avec sa petite nièce afin de consolider ou encore *garder de plus près le français chez elle* (« E12F-130 »/**Ex3-26**). Dans ces deux configurations d'usage du français montrent que même au sein d'une même famille les langues peuvent être réparties entre les interactants. Parmi les répondants à avoir affirmé utiliser le français en famille, deux élèves de 9^{ème} AF respectivement du Collège Juvénat Sacré-Cœur (E10-125/**Ex3-29**) et du lycée *Cent Cinquantenaire* (E12F-147/**Ex3-30**) témoignent de l'admiration du français dans leur famille. Il semble que le lien affectif et l'identité ne se reposent pas seulement sur le créole haïtien, mais aussi sur le français dans certaines familles où le français ne serait pas langue seconde, mais langue première de ses enquêtés. Ce point de vue peut faire écho en quelque sorte au discours du deuxième

enseignant, qui d'ailleurs dans le cadre de son cours dans une école en province (le nord d'Haïti), affirme avoir rencontré une l'élève qui l'a surpris par son niveau de compétences de communication acquises en français en famille : « *J'ai été un p'tit peu ébahi et je lui ai posé cette question : « Comment se fait-il que tu parles français très bien comme ça ? ». Elle m'a dit que chez elle, à la maison on ne parle que français. MAIS ce n'est pas/ pour tout le monde, pour tous les élèves le/ le même scénario. C' à dire elle avait cette chance. Cela signifie que ceux qui ont la chance d'avoir des parents bien formés qui utilisent le français en salle de classe vont avoir un niveau beaucoup plus élevé que ceux qui/ entendent le français seulement en salle de classe » (173-Ens2). De même l'un des avocats reconnaît qu'« *il y a des gens qui ont été élevés dans une famille où le français aussi est parlé* » : « *Genyen tou ki leve nan yon fanmi kote yo pale fransè tou* » (2-A2) ». Cela dit, certaines familles – aussi peu nombreuses soient-elles –, on en est bien conscient, peuvent regrouper des locuteurs dont le français est langue seconde. Ce point de vue - que nous avons abordé en Partie II du travail () - peut être acceptable dans la mesure où l'élite haïtienne pratiquerait le français comme moyen d'expression de prédilection depuis le lendemain de l'indépendance d'Haïti (1804). Et que l'amélioration des conditions d'enseignement-apprentissage du français et l'accessibilité aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) pourraient augmenter considérablement le nombre de locuteurs de français en Haïti.*

7.2.3 Le créole francisé comme stratégie de sécurité linguistique

Pour ce qui a trait à la pratique du français, il n'est donc pas aisé d'en saisir le pourcentage sur le terrain. Il en est de même du créole haïtien dans la dynamique sociolinguistique en Haïti. Au demeurant, nous n'avons pas cette prétention vu que notre enquête vise à exprimer des tendances liées à des indices de pratiques sociolinguistiques effectives existant et méritant d'être abordées au plan scientifique. Selon notre échantillon d'enquête, comme langue la plus parlée dans la vie quotidienne, le français est estimé à **3,2%**. Cependant, toute considération de la pratique du français en Haïti devrait tenir compte non seulement du couplet « *français / créole* » (**13,9%**), mais aussi des triplets « *créole / français / anglais* » (**2,1%**) et de « *créole / français / espagnol* » (**2,1%**) voire le *créole francisé* (**18,12%**). Dit autrement, le français doit être considéré dans toutes les pratiques

sociolinguistiques où il est identifié et utilisé dans les interactions verbales en contexte haïtien. Si les enquêtés ont évoqué l'utilisation du français tout seul et avec d'autres langues, c'est parce qu'il fait partie des langues qu'ils utilisent le plus souvent dans leur quotidien. Et après le créole haïtien, le français reste leur deuxième *langue dans les situations sociales spontanées*. Cependant, il existe aussi le *créole francisé* comme un mélange de ces deux langues co-officielles en Haïti. Il est perçu aussi comme une manière de rester en contact avec le français et de faire montre d'une certaine compétence bilingue, même si certains des enquêtés ont déjà acquis cette compétence. Les 150 élèves et étudiants que nous avons considérés ont avancé plusieurs arguments quant à la pratique du *créole francisé* :

- **Ex3-31** : « *Ce sont les langues les plus utilisées dans mon environnement* » (E12S-079).
- **Ex3-32** : « *Le créole c'est ma langue maternelle et le français je l'aime beaucoup* » (E12F-139). .
- **Ex3-33** : « *Le plus souvent je fais un mélange de français et créole parce que je me sens beaucoup plus à l'aise* » (E12-005).
- **Ex3-34** : « *On passe facilement du créole au français. C'est un phénomène très fréquent chez les scolarisés.* » (E12-017).
- **Ex3-35** : « *Il y a des fois on s'exprime en français mais pour que ce que je dise soit mieux compris, je fais un mélange* » (E12S-077)
- **Ex3-36** : « *Nous sommes un pays bilingue* » (E12-010).
- **Ex3-37** : « *Il y a deux langues officielles. On reste proche du français* » (E12-015).
- **Ex3-38** : « *Deux langues officielles. Et j'aime bien le français* » (E8-061).
- **Ex3-39** : « *Je veux m'améliorer dans la langue française* » (E12F-130).

Au regard de la situation sociolinguistique haïtienne, la pratique interlectale créole-français - « *créole francisé* » - constitue à la fois une stratégie de sécurité linguistique et l'établissement d'une relation de proximité et de distance sociale dans les interactions

verbales en Haïti. Ce créole francisé qui est une forme de créole haïtien mélangé avec des mots et expressions du français le rend plus proche de celui-ci, puisque ce « parler » est aussi joliment appelé parfois par les bilingues francophones le « *kreyòl swa* (créole soyeux) » (Fathier, 2006 :164). Ce phénomène de mélange (*créole francisé*) a fait émerger chez Bavoux, Prudent et Wharton (2008 :140) le concept de « français créolisé » qui, selon ces auteurs, véhicule une marque identitaire.

Ce mélange est perçu par les sujets locuteurs comme une pratique à part entière légitimée par le caractère bilingue d'Haïti. Cette pratique est très fréquente en milieu universitaire, médiatique et administratif. Il participe ainsi à l'instauration d'un sentiment de sécurité linguistique dans les situations d'interactions verbales chez les scolarisés (Ex3-26 / E12-005). Il permet aux interactants de faire apparaître dans leurs discours des indices de compétences de communication dans les deux langues co-officielles du pays par cette stratégie de communication qui serait de mettre les interlocuteurs en sécurité dans les échanges. Ainsi, le *créole francisé* est perçu par les sujets locuteurs comme une langue, puisque l'un des arguments justifiant ce mélange est le fait qu'Haïti est un *pays bilingue* (Ex3-29 / E12-010) ou encore qu'il y existe deux *langues officielles* (Ex3-31 / E8-061). Cela dit, comme le deuxième enseignant l'affirme, il est considéré comme un moyen de communication intermédiaire : « *J'utilise le plus souvent le créole francisé* » (8-Ens1). « *Eh : Normalement, parfois j'ai contact avec des personnes qui parlent le créole qui parlent le français, qui parlent les deux. Donc, euh, le fait que j'utilise les deux, le créole francisé paraît une langue intermédiaire. A ce moment, j'utilise le créole francisé* » (10-Ens1) ; d'où la relation de proximité évoquée ci-dessus. Ainsi, ce parler intermédiaire serait une stratégie de communication visant à créer un sentiment de sécurité linguistique dans les interactions verbales en milieu juridique pour empêcher le *phénomène d'auto-dépréciation*²⁴² : « *Euh euh ! Quand on estime que la personne est d'un certain niveau de culture, elle*

²⁴² Un phénomène d'auto-dépréciation est considéré par Lafontaine (1997 : 58) comme *constitutif du sentiment d'insécurité linguistique* qui fait que *les locuteurs s'expriment habituellement dans une variété dominée ont de celle-ci une image très négative, souvent plus négative que celle qu'en ont les utilisateurs de la variété dominante*.

mélange les langues. Vous qui êtes le juge, vous les mélangez aussi. Vous vous mettez dans la peau de la personne afin de ne pas la stresser. Vous la mettez en confiance. Ordinairement, la personne tente d'utiliser certains vocables, mais elle peut se rendre compte que ces vocables peuvent les entraver, car elle ne connaît pas leur sens. Du coup, vous êtes obligé de vous mettre à son niveau pour ne pas la stressé » : « Euh euh ! lè ou estime ke moun nan li a de nivo. Li menm, li melanje konvèsasyon. Ou menm jij, ou melanje li tou. Ou mete l' nan po li ; nòmalmman pou li pa stressé. Ou mete l' alèz. D'ordinairement, gen vocable, li gen dwa pral eseye. Li rann tèt li vocable sa a, li tounen kont li. Li pa konn signifikasyon li. Lè sa a, ou oblije mete w nan yon nivo pou li pa stressé » (8-JDP, Juge de pais d'une commune de Port-au-Prince).

Cependant, le créole francisé peut ne pas parfois cas assurer la proximité dans les rapports entre les interactants. Le dixième enseignant voit dans ce créole francisé - qu'utilisent ceux qui font partie du monde intellectuel - un obstacle à la compréhension du *commun des mortels* par l'usage des *mots ronflants* : « **Oui, créole francisé ou encore « créole teinté d'accent français ».** *Quelque fois beaucoup de gens parle créole, et utilise beaucoup de mots français. Mais nous avons quand même une chance parce que le créole est une langue parente du français. Même quand on fait ça, ceux qui font partie du monde intellectuel vont comprendre quand même. Mais quelque fois, même dans certaine assemblée religieuse, les pasteurs font ça : ils prêchent en créole et utilisent des mots français qui sont des mots ronflants, des mots qu'on n'entend pas souvent. C'est-à-dire le commun des mortels, la masse ignorante ne peut pas comprendre tout à fait ces genres de mot-là* » (12-Ens2). Et dans les milieux isolés des centres urbains où le français pénètre peu si ce n'est seulement à l'écrit et à la radio, il serait possible que « *les créolisants des mornes tombent parfois dans l'hypercorrection par leur ignorance de ces mots* » (Valman, 1978 : 292). Cependant, il pourrait s'agir de la recherche d'une équivalence qui est à la base du créole francisé, car dans l'exercice d'un métier comme le journalisme où le travailleur de l'information peut estimer ne pas trouver l'équivalent de certains mots français en créole haïtien : « *par rapport à certaines expressions françaises, on a des difficultés à trouver certaines expressions créoles. Et puis des fois, on utilise le mot français* » (4-J).

Toutefois, à défaut d'un certain niveau de compétence de communication en français, le créole francisé pourrait être une stratégie pour se mettre en valeur dans les interactions verbales dans l'espace social haïtien, sachant que *celui qui parle français est perçu comme le plus intelligent, le plus compétent* comme l'a indiqué le journaliste (9-J). Ainsi, ce mélange créole-français pourrait être identifié comme un *étalage de connaissance*, « **c'est à dire parfois pour montrer qu'on est érudit, qu'on a beaucoup de connaissances pour la masse ignorante, on doit parler français. Donc ça pose un problème aussi. Donc le français est vraiment apprécié un peu partout. C'est pourquoi vous allez trouver des animateurs même s'ils parlent créole, ils utilisent un créole teinté d'accent français** » (96- Ens2). Dans ce cas, le créole francisé apparaît comme un jeu dans lequel les interactants cherchent à se donner une identité socioprofessionnelle et culturelle pour se positionner dans les situations de communication, sans pour autant et nécessairement maîtriser le français. Ce mélange qui crée le va-et-vient entre, principalement, ces deux langues dans les contextes sociaux divers en Haïti pourrait être considéré comme une forme de pratique participant à la consolidation du français.

7.2.3.1 Créole francisé, continuum sociolinguistique et sémantique : interactions verbales radiophoniques à Port-au-Prince

En guise d'illustration, nous présentons un extrait de quelques indicateurs de ce mélange dans les interactions verbales au cours des émissions radiophoniques en Haïti. Sont soulignées et mises en caractère gras et en rouge les unités morphosyntaxiques françaises retrouvées dans l'organisation des énoncés (Ex3-40).

- a) un syntagme adjectival en français et un autre en créole haïtien, unis tous les deux par la conjonction de coordination « et » et la locution adverbiale « en même temps » marquant la simultanéité des deux états (1-Invité)
- b) un syntagme prépositionnel en français suivi d'une phrase simple en créole haïtien constituant le syntagme verbal de l'énoncé en créole francisé (2-Présentateur)
- c) un énoncé construit autour d'une proposition en créole haïtien et d'une autre en français sans pronom relatif²⁴⁴ (3-Présentateur).

Cet extrait d'interactions verbales montre que le créole francisé n'est pas constitué de lexique du français uniquement. Il se manifeste à travers la syntaxe française qui marque parfois un certain degré de connaissance de cette langue dans le discours des interactants. Les tours de parole 4 (« ... *mete l' à ma disposition* ») et 5 (« *Ann pase à colonel la* ») (sont des exemples mettant en évidence le COI, une notion dont l'emploi est souvent difficile à appréhender pour certains apprenants locuteurs haïtiens.

En considérant un autre extrait d'interactions verbales plus récent²⁴⁵ d'une autre station de radio de la capitale haïtienne, nous pouvons identifier d'autres unités servant à unir les syntagmes des deux langues dans ce mélange créole-français haïtien. Ainsi, l'extrait suivant nous présente un créole francisé imbriquant les unités morphosyntaxiques du créole haïtien et du français au point que les interactants utilisent ces deux langues en jouant sur ces unités pour produire du sens et faire montre de leurs compétences de linguistiques en français.

²⁴⁴ En créole haïtien le pronom relatif « que » n'existe pas. Donc, que = **θ**.

²⁴⁵ Le 15-01-2015, Haïti.

Ex3-41 : Interactions verbales en créole francisé à la radio en Haïti²⁴⁶

1-Valéry : [Etant donné que heuh/ Ernest Bolivar] se yon nèg ki [très virulent] lè li ap pale, mwen pa gen okenn garanti que li pa manke moun yo dega.

3-Valéry : Mwen pa gen okenn garanti komsa li pa gen yon tiskou ki [dérangeant].

5-Valéry : [...]. Sa vin fè que/ Se sa m' te eksplike sa [hier]. [Le contexte dans la communication est fondamental]. [...].

6-Taylor : **ABSOLUMENT !**

9-Valéry : « Mwen pa di **que** se sa ki fèt non, men [comme je connais le personnage], se pou sa m e n mete ti rezèv la. M e n oblije met ti bem l sa. Alors m'sye esplike m' [que] « Dans une initiative de poursuivre mes études, mes activités académiques, j'ai demandé et obtenu une admission d'un établissement supérieur espagnol. [...] ».

10- Taylor : Sa mwen konnen, gen yon **question** de » kredi pa m' » ki nan BNC Valéry. [Il est permis à] nenp t ki p of esè pou fè, pou solliciter kredi sa a [...]. Sa ke m' konnen [c'est que comme c'était autrefois], prè an Valéry lorsque ou te fè l', li te presque [otomatik.

12- Taylor : [Automatique en ce sens que] ou depoze dosye ou nan **Ministère de l'éducation Nationale et de la Formation Professionnelle**. Genyen **des autorités** ki analize dosye a. [...]. Ou vini avèks souch chèk ou, lèt de motivation ou, lèt de travail [...].

Tableau 29 : Interactions verbales en créole francisé à radio Vision 2000, Haïti.

²⁴⁶ Cet extrait d'interactions verbales a été tiré d'une émission de commentaires sur l'actualité sociopolitique d'Haïti appelée « Vison 2000 à l'écoute », Radio Vision 2000 à L'écoute, 99.3 FM stéréo, www.radiovision2000haiti.net. Le 15-01-2015/).

Nous remarquons une intrication entre les deux langues, ce qui donne lieu de parler de continuum sociolinguistique et même sémantique dans la mesure où le parler utilisé ici se situe sur l'axe de deux langues et fait apparaître le niveau social des interactants. En effet, il y a un passage d'un idiome à l'autre assuré :

- a) par des pronoms relatifs (« ki ») : tours de parole 1 (se yon nèg ki/qui [très virulent]) et 3 (li pa gen yon tiskou ki/qui [dérangeant]).
- b) Par des conjonctions (« men ») : tour de parole 9 (Mwen pa di que se sa ki fèt non, men [comme je connais le personnage]).
- c) Par des locutions introductives : tour de parole 1 (« [Etant donné que heuh/ Ernest Bolivar] se yon nèg [...] »).
- d) Par des formes impersonnelles en français : tour de parole 10 (« [Il est permis à] nenpòt ki pwofesè pou fè/ pou solliciter kredi sa a »).

Ces exemples tirés des interactions verbales à la radio nous apportent quelques éléments d'informations sur le niveau de mélange des deux langues. Ce parler serait plus proche des scolarisés que les non-scolarisés. Il exige une certaine compétence linguistique des deux langues pour pouvoir non seulement comprendre son interlocuteur mais surtout mélanger les deux idiomes dans les interactions verbales. Face à cette quête de stratégie de communication par ce jeu des interactants, il serait important de prendre en compte la didactique énonciative contextualisée pour passer d'une tentative de communication au développement des compétences de communication en français afin de réduire l'insécurité linguistique.

7.2.4 Espace familial, un espace plurilingue

Les recherches sur la situation sociolinguistique haïtienne font souvent état de la coexistence de deux langues : créole et français. Celles-là sont généralement mentionnées non pas tellement parce qu'elles sont les seules langues à être parlées sur le territoire haïtien, mais parce qu'elles sont co-officielles et donc légitimes à aborder dans une recherche. Pourtant, la langue dans la dynamique sociale n'a pas de limite. Elle peut prendre des proportions liées à la demande sociale. C'est le cas de la pratique des langues étrangères anglais et espagnol en Haïti. De ce point de vue, cette enquête montre que le français et créole ne sont pas les seules langues à cohabiter dans l'espace social haïtien surtout en famille comme le milieu extrascolaire.

Quant à la question « *Que parlez-vous le plus souvent dans la vie quotidienne ? Pourquoi ?* » (Q-6). Certains enquêtés ont répondu par ces doubles triplets « **français/créole/anglais** » ou « **français/créole/espagnol** ». Les réponses des enquêtés soulignent une exigence de la part de leurs parents pour parler ces trois langues notamment dans le milieu familial. Cependant, il pourrait s'agir aussi d'un désir de pratiquer ces trois langues, puisque la demande sociale actuelle en Haïti est axée en particulier sur les deux langues officielles et l'anglais et l'espagnol, deux langues étrangères enseignées à l'école et même dans certaines universités dans le pays. Voici trois des extraits des propos des répondants :

- **Ex3-42** : « *Chez moi il y a des gens qui parlent tous ces trois langues-là* » (E12S-100).
- **Ex3-43** : « *J'adore ces trois langues* » (E12F-127)
- **Ex3-44** : « *Chez moi, je parle le français et le créole, ainsi que l'anglais. On m'oblige à le faire* » (E12F-132).

Même si c'est à une faible estimation, il existe aussi le mélange « **créole/français/anglais** » en émergence (1,1%) participant de la composition de la pluralité linguistique en Haïti et même au-delà même de ses frontières. La dynamique de la mobilité sociale à la base des communautés diasporiques haïtiennes dans le monde alimente de plus en

plus les représentations sociolinguistiques sur le terrain et augmente la demande sociale en matière d'apprentissage de l'anglais.

Le paramètre « **ND** » (ici, 10.7%) même s'il ne correspond à aucune des réponses des répondants exprime une certaine intention quant aux pratiques sociolinguistiques en Haïti. Cette intention pourrait renvoyer à un sentiment d'insécurité linguistique, puisque le créole et le français portent une représentation d'une identité non seulement culturelle mais aussi sociale. La déclaration sur les langues entre dans le cadre d'une enquête sur la place des langues dans le quotidien des répondants. Le paramètre « ND » pourrait être perçu comme une stratégie pour ne pas s'exposer au jugement de l'enquêteur. Toutefois, il semble qu'il y a une difficulté de la part de quelques répondants à se fixer une langue en particulier comme la plus parlée quand les répondants ont déclaré utiliser plusieurs langues.

7.3 *Troisième catégorie : Représentations du créole et du français dans l'espace social haïtien*

Le français comme langue dominante dans l'insertion socio-professionnelle en Haïti

Cette catégorie traite des questions de représentations, de sécurité et d'insécurité linguistiques chez les élèves et étudiants dans les situations d'interactions verbales en français. Il s'agit de voir la place que ces sujets accordent aux langues dans la mise en mots du quotidien et les intérêts pour le développement des compétences de communication dans les situations d'interactions verbales.

7.3.1 Représentations : français et espace social

A la question « *Aimez-vous fréquenter les milieux où l'on parle français ?* » (Q-10), les réponses sont ainsi présentées : **94%** « *Oui* », **5%** « *Non* » et **1%** « *ND* » :

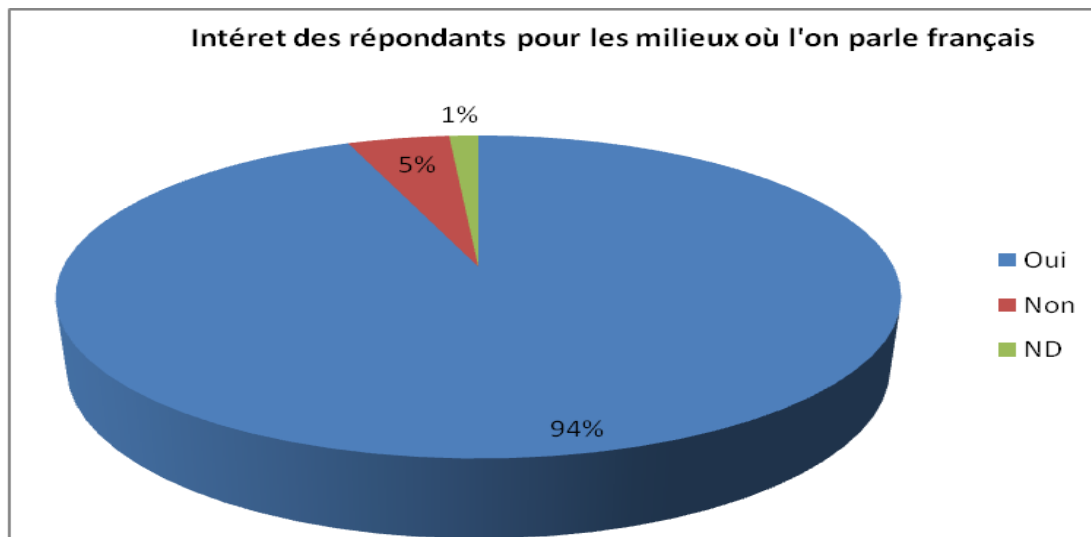


Figure 6 : Intérêt des répondants pour les milieux où l'on parle français.

Selon ces tendances ci-dessus, « **Oui** » pourrait être assimilé à une quête d'identité, de sécurité linguistique et un intérêt pour le développement et de renforcement des compétences de communication en français. Cette affirmation serait aussi une revendication du français comme la « *langue des intellectuels* » et de « *promotion sociale* » :

- **Ex3-45** : « *Premièrement, c'est la deuxième langue officielle du pays et parler une langue de plus, c'est avantageux* » (E12-004).
- **Ex3-46** : « *Pour que je puisse bonifier mon langage en français ; j'aurais été dans un bain linguistique* » (E12-013).
- **Ex3-47** : « *Faire du progrès dans la langue est un pas de plus vers le social* » (E1-028).
- **Ex3-48** : « *Pour déverser tout ce qu'on a appris à l'école et dans la famille* » (E1-046).
- **Ex3-49** : « *Pratiquer le français et entendre d'autres francophones et devenir leurs amis* » (E8-061).

- **Ex3-50** : « *J'aimerais être un francophone et être très célèbre dans la langue française* » (E8-073).
- **Ex3-51** : « *Je me sens à l'aise, aime l'ambiance, cela me permet de m'améliorer* » (E12S-096).
- **Ex3-52** : « *C'est ma langue officielle. Et je me sens comme un élève de Juvénat* » (E10-113).
- **Ex3-53** : « *J'aime la langue française. Je parle français. En gros, je me sens mieux quand je m'exprime en français* » (E12F-139).

L'intérêt pour la fréquentation des milieux dans lesquels le français est utilisé français est très élevé. Comme langue seconde en Haïti, le français jouit d'une place prestigieuse dans les représentations sociales. Ces lieux ne sont pas seulement fréquentés parce qu'ils participent de la promotion sociale. Ils sont fréquentés aussi en ce sens qu'ils servent de moyen pour les élèves et les étudiants de mettre en pratique le français et d'enrichir en même temps leurs connaissances en français.

Le premier enseignant estime qu'il « *fréquente ces milieux parce qu'il est professeur de français* (22-Ens1) et parce qu'il *aime quand il utilise le français* » (24-Ens1). Le statut de professeur est donc une motivation pour fréquenter les espaces où l'on parle français, car pour être enseignant de français il faut le maîtriser. Le deuxième enseignant exprime à la fois un désir de parler le français et en même temps une obligation de maîtriser cette langue afin d'être en mesure d'exercer sans difficulté leur métier. « *Oui, d'ailleurs la langue française est une langue que je n'aime pas mais que j'adore, alors c'est une façon pour dire combien j'apprécie cette langue. Cela veut dire que, nous aimons la compagnie des gens qui parlent français, et ça c'est bon pour aussi... Parce que si nous enseignons la langue nous devons au moins la maîtriser, à être à l'aise en parlant cette langue. Pour cela nous devons la pratiquer* » (26-Ens2). Cette obligation de maîtriser le français est présente aussi chez le journaliste qui manifeste beaucoup d'intérêt pour être dans les lieux où l'on parle français. : « [...]. *Lorsque vous avez la capacité de parler l' français et que vous vous retrouvez en compagnie de gens qui parlent français, vous parlez de toutes sortes de choses, vous parlez de culture vous parlez de littérature, vous parlez d'un tas de trucs en français. C'/ C'/ C'intéressant. C'est aussi intéressant de se retrouver en compagnie de gens très cultivés qui*

parlent très bien le français. Comme ça, ça peut vous aider à prendre de mots nouveaux. C'est pas en lisant seulement qu'on apprend les mots nouveaux » (25-J). Ces discours axés sur l'obligation de fréquenter ces espaces par rapport au français fait ressortir le manque de pratique du français dans l'environnement immédiat même de ces professionnels qui misent sur d'autres lieux pour pratiquer cette langue afin d'améliorer leurs compétences linguistiques.

Cependant, la réponse « **Non** », même si c'est à un niveau très faible, marque une certaine mise à distance par rapport à cet intérêt pour le français. En effet, cette réponse relèverait beaucoup plus de l'ordre des discours épilinguistique et même d'une certaine sous-évaluation de leurs compétences - comme locuteurs de français en Haïti - qui pourrait déboucher sur l'insécurité linguistique. Ce genre de comportement pourrait porter le locuteur à fuir les milieux dans lesquels le français est utilisé.

- **Ex3-54** : « *Le français est une langue comme toutes les autres* » (E12-020).
- **Ex3-55** : « *Je suis un peu mal à l'aise et je ne trouve pas les mots en prenant la parole* » (E1-028).
- **Ex3-56** : « *Parce qu'à ces endroits, on estime que le créole est une langue inférieure* » (E1-045).

Relativement à l'origine géographique des répondants, nous constatons que les répondants nés à « Port-au-Prince » manifestent beaucoup plus d'envie de fréquenter les milieux où l'on parle français que les répondants nés en « Province » ; ce qui est exprimé respectivement par **89%** et **52%**. De même la quantité de réponses « Non » est supérieure chez les répondants de « Port-au-Prince » (**5%**) à ceux de la « Province » (**2%**). Ces résultats vont dans le sens de la polarisation des espaces « Capitale » et « Province » corrélés respectivement au « français » et « créole haïtien » évoquée en Partie I du travail (0). En effet, ils montrent à nouveau l'existence d'une insécurité exprimée par les répondants qui estiment être mal à l'aise dans les milieux où l'on parle français (**Ex3-53 & Ex3-54**).

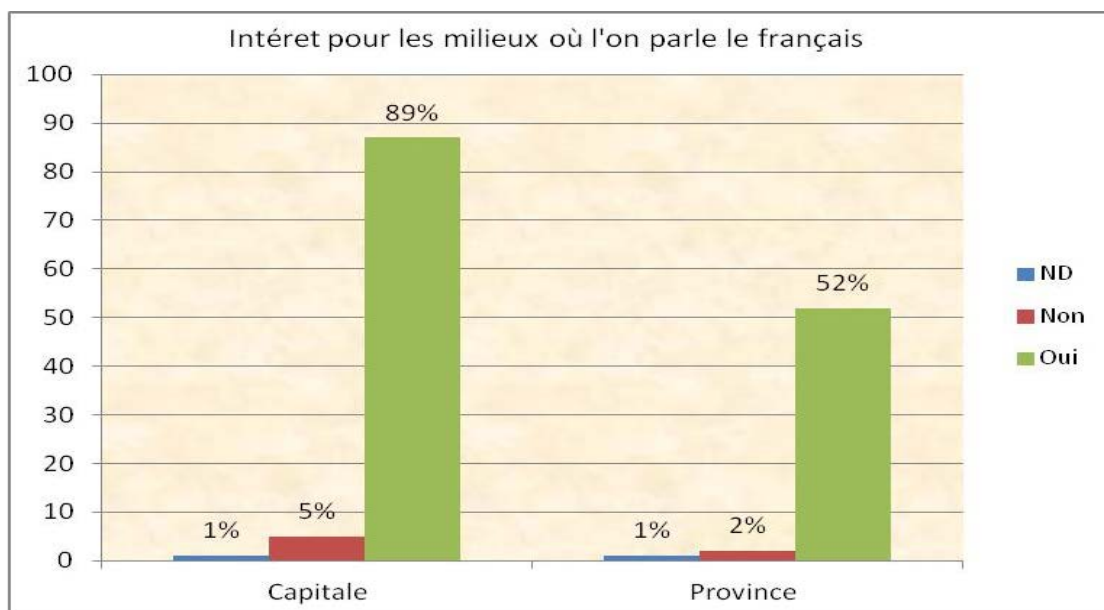


Figure 7 : Origine géographique et représentations des milieux où l'on parle français.

7.3.2 Représentations : créole et espace social haïtien

Dans le cadre de cette question sur l'intérêt pour la fréquentation des milieux où l'on pratique le français, nous avons reformulé la question en y introduisant le créole : « *Aimez-vous fréquenter les milieux où l'on parle créole ?* » (Q-11) relativement aux résultats pour le français, ceux pour le créole haïtien sont relativement différents en termes de paramètres et d'estimations : 73% « **Oui** », 16% « **Non** », 3% « **Oui & Non** », 4% « **Pas vraiment** », 3% « **Pas beaucoup** », 1% (ND).

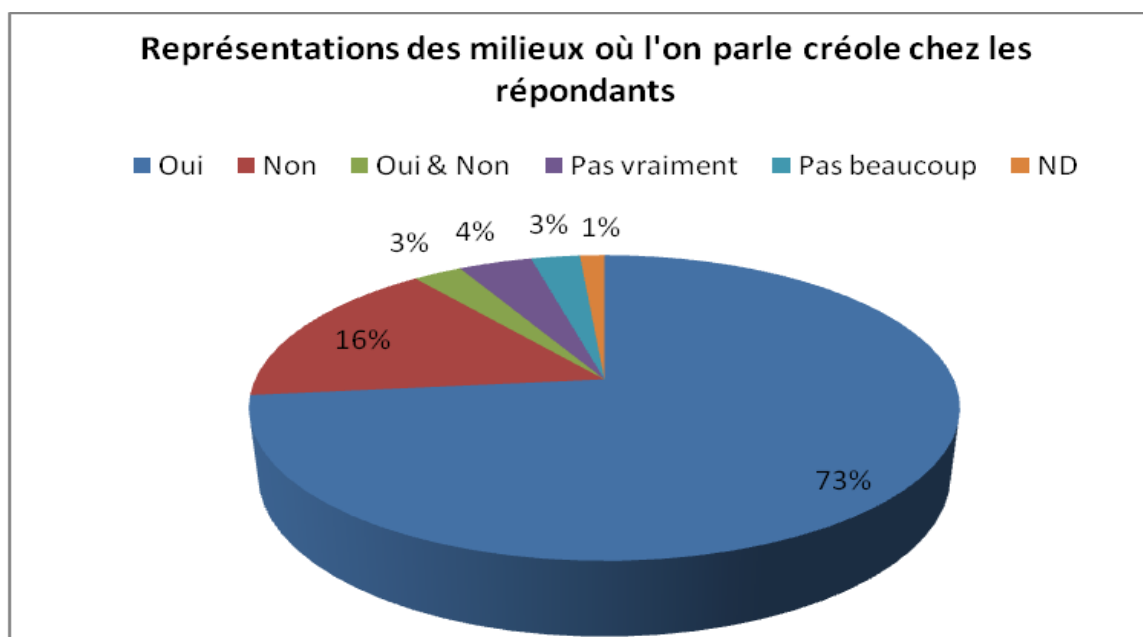


Figure 18 : Représentations : créole et l'espace social haïtien.

Nous constatons pour le français, il y a 94 des 150 répondants qui déclarent aimer fréquenter les milieux où l'on parle français. Et de ces mêmes 150 répondants 73 déclarent aimer fréquenter les milieux où l'on parle créole. En effet, ces 73 répondants ne seraient pas en contradictions avec eux-mêmes dans la mesure où ils étaient **72.48%** à considérer le créole haïtien comme la langue la plus parlée quotidiennement (voir *2ème Catégorie / 7.2.1*) à cause de leur entourage. Il semble qu'il y a une hésitation pour ces mêmes sujets locuteurs à se positionner dans les pratiques sociolinguistiques où l'on constate que le créole haïtien est la langue dominante dans la quasi-totalité des familles de ces répondants. Et, à part les paramètres « **Oui** », « **Non** » et « **ND** » (commun aux résultats sur les deux langues), les enquêtés ont répondu par « **Oui & Non** » (à la fois), « **Pas vraiment** » et « **Pas beaucoup** ». Ces trois paramètres renforcent cette hésitation de leur part et montre en même temps un manque d'intérêt pour les milieux où le créole haïtien est utilisé. En voici quelques extraits :

Ex.-57 : « **Oui**, parce que quand je m'exprime en créole, je me sens toujours bien dans ma peau (exprime mes sentiments, mes émotions, etc.) » (E12-016).

Ex3-58 : « **Non**, parce que je connais déjà le créole » (E12-015).

Ex3-59 : « **Oui et non**, je m'y sens à l'aise mais je n'aime pas vraiment » (E12S-083).

Ex3-60 : « **Pas beaucoup**, *parce que je ne l'aime pas trop* » (E12F-138).

Ex3-70 : « **Pas vraiment**, *les fréquente (les milieux) quand même, je n'aime pas beaucoup le créole, mais je le parle, car c'est ma langue natale* » (E12F-144).

Cette différence dans les tendances chez les répondants met en évidence le rapport entre les enquêtés et leurs langues co-officielles. Elle rend intéressante cette analyse qualitative quantifiée en ce sens qu'elle présente les deux langues avec des particularités liées aux besoins de communication en milieu scolaire et extrascolaire. Du point de vue méthodologique, cette différence dans les résultats nous montre aussi que la reformulation d'un item dans un questionnaire est importante, car elle peut déceler les implicites ; ce qui laisse peu de place à la déduction.

7.3.3 Pluralité linguistique et insertion socioprofessionnelle

L'intérêt pour la fréquentation des milieux dans lesquels on parle français et créole fait intervenir dans le cadre de cette enquête un aspect fondamental qui est celui de la place des langues dans l'insertion socioprofessionnelle en Haïti. Cet aspect semble faire l'articulation entre le milieu scolaire et extrascolaire, puisque les compétences linguistiques et de communication acquises et développées en classe trouvent leur mise en œuvre dans les interactions dans les pratiques socioprofessionnelles à tous les niveaux de la vie nationale. Comme les étudiants enquêtés se préparent pour le marché du travail, - sans oublier ceux qui y travaillent déjà au moins comme stagiaires) – ils ont identifié à des degrés divers plusieurs langues qui pourraient être utiles au marché du travail. Entre autres, il ne s'agit pas uniquement du créole et du français comme langues officielles du pays. Ils ont mentionné aussi l'anglais comme langue d'insertion socioprofessionnelle. Ainsi, la question « ***Laquelle des deux langues, pensez-vous, vous serait plus utile sur le marché du travail ? Pourquoi ?*** » (Q-15) nous a permis d'aboutir aux réponses suivantes : **67%** (français), **15%** (créole), **2%** (anglais), **9%** (Cr/Fr), **4%** Anglais/français) et **3%** (ND).

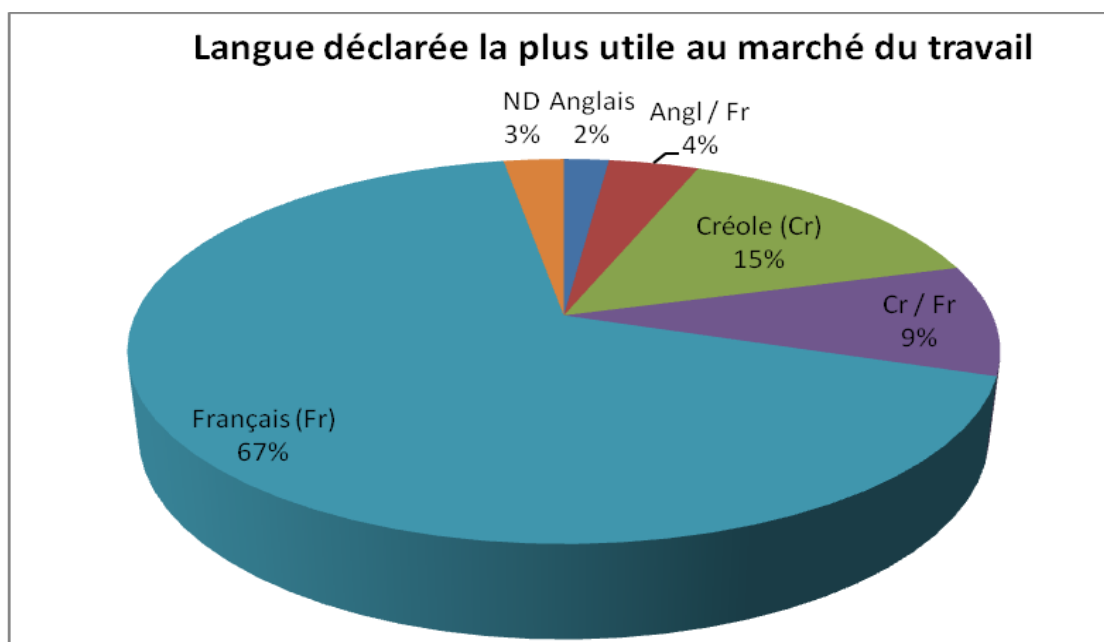


Figure 9 : langue déclarée la plus utile au marché du travail.

☒ **Arguments avancés par les enquêtés pour le français :**

Les répondants ont avancé plusieurs arguments pour expliquer la place incontournable du français dans le marché du travail en Haïti. En effet, l'acquisition du français est une exigence pour la vie socioprofessionnelle. L'apprentissage et l'exercice de certaines professions passent nécessairement par le français. Plusieurs arguments avancés par les étudiants pour justifier la place du français dans le marché du travail estimée à 67% des répondants :

7.3.3.1 Exigence du marché du travail : français, langue la plus valorisée en Haïti

- **Ex3-71** : « *Le français* parce que dans les lieux de travail, on veut souvent qu'on parle cette langue-là » (E12-009).
- **Ex3-72** : « *La langue française* parce que c'est la langue la plus valorisée en Haïti » (E12-018).
- **Ex3-73** : « *Français. La majorité des entreprises utilisent le français dans l'exercice de leurs fonctions* » (E8-048).

- **Ex3-74** : « *Français. L'école a toujours dit pour arriver en société, il faut toujours s'exprimer en français* » (E10-111).

7.3.3.2 La compétence de communication en français serait inhérente à l'exercice de certaines professions :

- **Ex3-75** : « *C'est le français qui va servir parce le travail (métier) que je compte faire ne parle pas créole. Marketing, banquière, secrétaire* » (E10-109).
- **Ex3-76** : « *Français. Dans ce temps le créole n'est pas fréquentable et si tu es un secrétaire si tu ne peux pas parler le français c'est comme si tu ne peux pas faire cette bouillo (ce boulot)* » (E12F-129).

Le français joue effectivement un rôle fondamental non seulement dans le profil des candidats, mais dans le processus de préparation pour décrocher un travail valorisant : « *Qu'on le veuille ou pas, au marché du travail même en Haïti c'est le français. Il n'y pas à sortir de là. Parce que si on doit produire un cv, une lettre de motivation, bien que certaines organisations demandent des lettres en français ou créole, mais elles s'intéressent beaucoup plus au français. Donc on doit vraiment maîtriser la langue française si on veut vraiment bénéficier d'un travail payant* » (40- Ens2 : 2^{ème} enseignant). Ainsi, la pratique du français notamment à l'oral s'avère nécessaire et même indispensable pour être compétitif sur le marché du travail dans l'exercice d'une profession découlant d'une formation supérieure. Le juge de Paix réalise que l'avocat, au lieu de poser la question directement au prévenu, passe par le juge pour la lui poser afin de mettre en avant ses compétences de communication en français. Selon le juge de paix, c'est déjà un signal fort que l'avocat envoie au public en le voyant utiliser le français dans l'exercice de sa profession : « *Souvent les avocats veulent toujours monter au public qu'ils peuvent parler le français. Il pouvait poser directement en créole, mais pour faire montre de ses qualités, il pose les questions en français* » : « *Souvan avoka yo toujou bezwen montre piblik la l'ap pale fransè. Li te ka poze kesyon dirèk an kreyòl wi men pou li montre li se yon avoka de kalib li di li an fransè ; ou menm li la, ou oblije tradwi li an kreyòl* » (28-JDP). Dans les villes de province, la plaidoirie en français devient un véritable spectacle qui attire les locuteurs à venir écouter et apprécier le discours en français des avocats. Selon, le premier avocat, l'assistance est là pour applaudir les avocats quand ils parlent bien le français. Ainsi, les avocats utilisent de longs énoncés complexes et

font des détours avant de dire l'essentiel. Nous présentons quelques extraits du discours du deuxième avocat dans le tableau suivant :

➤ **Ex3-77 : Description de la situation du français dans un tribunal en province****1^{er} Avocat (A1)**

56-A1 : « Mais la seule chose sa m' konnen ke, lè ke m e n plis eh /, m al plede souvan an pwovens paske / malgre tou an pwovens moun yo ap siveye si moun nan ap pale bon fransè. Ou konnen sa ! Pase²⁴⁷ se yon seri de avoka k'ap fè BRUI ! Men ki fè dwa wi. Gen avoka ki fè dwa. Men yo fè plis brui. Yo pale fò, yo ap pale anpil fransè long. Swa ou fè bagay dirèk la ou fini. W pale anpil fransè. Lè fini ap di bahay yo. Ou redui sa yo. Ou rajeni l'. Epi, ou pale bèl fransè, lè fini moun ap bat bravo. E sepandan, moun nan di w, moun nan plis kwè nan fransè » : « *Mais la seule chose que je sache/ quand souvent euh/ je vais plaider souvent en province parce que/ malgré que ce soit en province, les gens sont toujours prêts à critiquer notre niveau en français. Voilà ! parce qu'il y a un ensemble d'avocats brillants, mais qui ont vraiment étudié le droit. Il y en a qui ont fait des études de droit, mais ils préfèrent le vacarme en plaidant en français. Ils parlent très fort. Ils font de longs discours. On peut aller droit au but, puis c'est fini ! Vous parlez beaucoup. En prenant la parole, vous pouvez synthétiser. Vous pouvez soigner votre langage. Non, vous utilisez de belles expressions, puis les gens applaudissent et vous disent qu'ils croient beaucoup plus en un avocat parlant français* ».

57-I : Alò, la a, èske nou pa nan yon kad espektak teyatral tou olye de yon bagay ki dwa a si moun ap bat bravo, li pale byen (Ainsi, n'est-on pas dans un cadre d'un spectacle théâtral au lieu de parler de droit, puisque les gens applaudissent le bien parler).

58-A1 : « Le plus souvent, jij la kouri dèyè moun yo. Li pa aksepte sa a. Sa mwen kè sou sa » : « *Le plus souvent, le juge les rappelle à l'ordre. Il ne tolère pas ce genre de situation. J'en suis certain* ».

Tableau 30 : Description d'une de la situation du français dans un tribunal en province.

²⁴⁷ Variation de « paske » (du créole haïtien).

Même si le prévenu ne peut s'exprimer en français, il pense être en mesure de qualifier l'avocat d'incompétent si quelques erreurs d'ordre linguistique (phonétique, syntaxique, etc.) se glissent dans l'articulation de son discours. Le premier avocat explique que dans certains cas, le client peut ne pas être en mesure de s'exprimer en français, il tient à le critiquer pour ses « fautes » : « **Moun nan l'ap siveye lè moun nan fè w fot pou l' di avoka sa a se yon avoka sosyete a / moun nan sosye depi moun nan fè yon erè sèlman. Bon, se yon avoka yo ka fè fot. E sepandan, moun nan di w se fot misye fè menm fransè moun nan pa janm pale. Men moun nan, se pa yon nivo li rive non, men li konn tandè fransè a** » : « *La personne vous écoute attentivement pour relever les fautes afin de conclure que cet avocat est un avocat formé / Vous êtes dans la société comme tout le monde, et dès que vous faites une simple erreur/ Bon, c'est un avocat, il a fait une faute. Pourtant, la personne critique l'avocat sur les fautes, mais elle n'a jamais parlé français de toute sa vie. La personne n'est pas du tout formée, mais elle à l'habitude d'écouter le français* » (50-A1). La perception de l'accusé et les commentaires de l'avocat montrent effectivement un créolophone qui ne parle pas français n'est pas forcément un « *créolophone unilingue* » ou « *créolisant unilingue* » dans certains cas en Haïti, car il pourrait posséder une connaissance de la langue qui lui est apparemment dite « étrangère ». Ainsi, cet individu a la capacité de porter un jugement sur les discours en français d'un locuteur. Dans la société haïtienne certains scolarisés n'arrivent pas à parler français, soit qu'ils sont stressés, soient qu'ils sous-estiment leur niveau de compétences linguistiques. Ainsi, ils ne prennent pas la parole pour éviter la moquerie, car les erreurs sont souvent sources de moqueries. Cependant, cela ne veut pas dire pour autant que cette catégorie, par exemple, est un « *créolophone unilingue* ». Dans cette perspective, il revient à resituer la notion de francophone dans un contexte sociolinguistique comme Haïti où les locuteurs présentent des particularités dans la pratique des langues en présence.

L'utilisation du français malgré la critique des clients devient un passage presque obligé car, l'accusé peut ne pas se sentir en confiance dès lors que l'avocat n'utilise pas le français, explique le deuxième avocat : « **En fait, l'accusé se sent dans sa peau quand vous le défendez en français lors même qu'il ne serait pas en mesure de comprendre votre discours** » : « En fait, akize a li pi santi l' nan po l' lèw wap defann li an fransè menm lè li konn pa konn sa w ap di a » (4-A2). En effet, quand l'avocat utilise le français il est compétent. Les clients vont vers les avocats utilisant le français dans leurs interventions dans

les plaidoiries. « *Pour l'accusé, le fait que l'avocat parle français, il est un brillant avocat. C'est la conception de tous les accusés. Même quand vous avez perdu le procès, le fait qu'il vous a vu parler français, il pourrait penser que c'est le juge qui n'a pas la volonté de lui rendre justice... Mais pour lui, son avocat l'a bien défendu* » : « Pou li menm le fè ke yon mounn pale fransè ou fò. Se konsepsyon tout akize. Menm lè ou ta defann li ou pèdi, le fèt ke l' te è pale fransè li panse ke s a se jij la ki pa bal jistis... men pou li menm avoka l' la defann li ». (6-A2). Il en est de même de la pratique médiatique. En effet, le français joue un rôle fondamental non seulement dans le recrutement des travailleurs de l'information mais aussi dans la performance attendue par les médias et le public. Le journaliste explique qu'un minimum en français est indispensable pour travailler à la radio : « *Il n'y a aucun doute/ il n'y a aucun doute. D'ailleurs, dans beaucoup de médias, on doit avoir un minimum, un certain niveau en français pour qu'on puisse intégrer certains médias. Euh ! On peut, on peut avoir la possibilité, on peut avoir la capacité de faire certaine chose en créole, mais si on ne peut rien faire en français, ah il y a des médias qui vont pas vous accepter. C'est fondamental* » (13-J).

Que ce soit en milieu scolaire ou extrascolaire, le français se révèle un passage obligé pour les professionnels. Si les enquêtés (élèves et étudiants) voient dans la maîtrise de cette langue une nécessité tant en milieu scolaire qu'en milieu extrascolaire. La nécessité de passer par une didactique énonciative contextualisée est importante pour rapprocher les locuteurs haïtiens d'une pratique du français inhérente à leur quotidien. Cela nous semble constituer un premier pas pour améliorer les interactions verbales scolaires et extrascolaires.

7.3.3.3 La place du créole dans le marché du travail

Les répondants ont aussi choisi le créole, mais à **15%** contre le français à **67%**. Le pourcentage du créole haïtien paraît très faible, mais il reste significatif dans la mesure où les professionnels et les diplômés n'évoluent pas dans un monde clos. Ils sont en contact permanent avec les habitants à qui ils offrent leurs services. Les **15%** montrent que, comme langue première, les professionnels ont besoin du créole haïtien pour s'exprimer avec les non-scolarisés haïtiens. Ainsi, dans les déclarations des enquêtés, le créole haïtien est assimilé à la langue des *illettrés* tandis que le français est accusé d'être un des facteurs de *blocage* non

seulement du processus d'enseignement-apprentissage et de la formation mais aussi et surtout du développement d'Haïti :

- **Ex3-78** : « *Créole, parce que à mon avis l'un des facteurs de blocage du pays est le français. Les haïtiens sont formés dans une langue qu'ils n'arrivent pas à bien maîtriser* » (E12-016).
- **Ex3-79** : « *Créole. Le métier d'agronome est lié aux paysans qui parlent créole* » (E1-032).
- **Ex3-80** : « *Créole. Sur le marché du travail, on trouve plus beaucoup de gens illettrés qui échangent* » (E12S-100).

Cet ensemble d'arguments sur les langues officielles du pays fait partie des discours idéologiques, comme nous l'avons abordé en Partie II (voir 4.3.1.3). Ce genre de discours met le français en opposition avec le créole haïtien dans le pays. Celui-ci n'est pas seulement identifié à la langue de la vie paysanne, mais aussi celle des analphabètes tandis que le français est à la fois la langue des intellectuels et professionnels et aussi l'un des facteurs de blocage des élèves du système éducatif haïtien en général, et les *recalés* du bac, en particulier. Dans ce même ordre d'idée, en prenant la parole, l'avocat doit utiliser un français oral privé de toute erreur de grammaire. Sinon, il un avocat incompetent. Il en est de même de l'avocat qui utilise le créole. Ainsi, selon le premier avocat, « *Si quelqu'un ne parle pas un bon français, on dit qu'il n'est pas un avocat compétent* » : « *Si yon moun pa pale yon bon fransè, ou di misye pa yon bon avoka* » (52-A1). Il n'y a que les avocats de renom qui puissent utiliser le créole sans être considérés comme incompetents, ils ont fait montre de leurs compétences en français dans le domaine. Cela dit, dans les situations formelles, le créole haïtien serait assimilé à l'incompétence ou encore l'ignorance dans une société comme Haïti. Et développer des compétences de communication uniquement en créole haïtien peut ne pas ouvrir les portes du marché du travail, puisque, selon le journaliste, « *On peut/ on peut avoir la possibilité, on peut avoir la capacité de faire certaine chose en créole, mais si on ne peut rien faire en français, ah il y a des médias qui vont pas vous accepter. C'est fondamental* ». (13-J).

Même si le créole est la langue première de la majorité des Haïtiens cela n'empêche qu'il soit perçu par certains professionnels comme la langue des non-scolarisés dès lors ces derniers n'utilisent que cette langue pour s'exprimer. Le deuxième avocat que la place majoritaire du créole dans les familles est liée à l'absence de formation des parents : « *La majorité des familles font usage du créole, car souvent les parents ne sont pas à la hauteur, ils ne sont pas formés* » : « *pi fò fanmi yo, yo fe isaj de kreyòl. Sak fè sa a paske gen anpil fwa tou paran yo pa mye, pa byen fòme* » (20-A2). Face à ce problème de formation, le juge peut utiliser le créole à la place du français en observant sociologiquement le comportement des justiciables afin de voir s'ils sont en mesure de parler le français ou non : « *Une fois que les justiciables sont présents, sociologiquement, on peut déterminer le niveau intellectuel de l'individu à qui on a affaire. On est obligé de se mettre à son niveau. On parle le créole sans le mélanger avec le français afin de le mettre à l'aise* » : « *Une fois justiciable la rive devan ou, sosyologiquement ou gen tan detèmène ak ki tip de moun ou an afè. Ou oblije mete ou nan menm nivo ak li, ou pale kreyòl san ou pa melanje li ak fransè ; yon fason pou sa satisfè li* » (6JDP).

7.3.3.3.1 Marché du travail haïtien : *anglais*, « *créole / français* » ou « *anglais / français* »

Certains répondants estiment que ce sont à la fois le créole et le français (« *créole / français* ») qui peuvent être les langues les plus utiles dans le marché du travail haïtien (9%). Il en est de même pour les langues anglais et français « *anglais / français* » (4%), sans oublier ceux qui ont choisi l'*anglais* uniquement (2%). Celui-ci a été noté aussi aux côtés du français comme langue du marché du travail haïtien. En effet, il est utilisé dans le commerce, le tourisme et dans les ONG à l'oral et à l'écrit. Le couplet « *français / anglais* » dans les pratiques socioprofessionnelles est perçu à la fois comme un accès au marché du travail local et une ouverture au monde extérieur par l'accueil des étrangers en général, *les occidentaux* en particulier (Ex3-73 ci-après). Dans le couplet « *créole / français* » le français est considéré comme langue co-officielle du pays, donc, langue légitime sur le marché du travail. En effet, pour les répondants, le français est un moyen de communication avec les étrangers alors que

le créole haïtien, un moyen d'échanges entre les concitoyens haïtiens sur le terrain. Voici quelques-uns des extraits tirés des questionnaires soumis aux 150 scolarisés :

- **Ex3-81** : « *Anglais. C'est la langue commerciale* » (E8-070).
- **Ex3-82** : « *Langue anglaise. Malgré que ce n'est ma langue. Je dois l'apprendre pour la parler* » (E12F-150).
- **Ex3-83**: « *Anglais et français. Les ONG utilisent l'anglais. C'est très important* » (E1-034).
- **Ex3-84** : *Anglais et français*, parce que il y a des ONG des étrangers occidentaux » (E12-024).
- **Ex3-85**: « *Anglais et français parce que cela donne un accès facile à l'emploi* » (E12-023).
- **Ex3-86** : « *Français et anglais. Ils sont les plus fréquents* » (E12F-128).
- **Ex3-87** : « *Le français et le créole. Nous en aurons besoin depuis les interviews et dans la moindre occasion. Cependant, dans les travaux sur le terrain nous aurons besoin du créole* » (E1-023).
- **Ex3-88** : « *Le français et le créole sont deux langues de notre pays* » (E1-048).
- **Ex3-89** : « *Créole et français. La plupart des Haïtiens parlent créole et la plus part des étrangers parlent français* » (E12S-091).

L'anglais fait partie de la demande socioprofessionnelle en matière de compétences de communication en Haïti. Dans les offres d'emploi dans les journaux du pays, l'anglais et le français sont généralement les langues que les candidats doivent obligatoirement maîtriser ; tout comme le créole et le français. Dans certains cas, l'anglais est même mentionné comme « atout » pour certains postes. Cette dernière langue a été introduite dans le pays depuis la présence des occupants états-uniens en Haïti en 1915. Dans la Partie I de ce travail de recherche (voir 3.2.3) nous avons parlé du rôle que joue l'anglais en Haïti et dans le monde. Dans les interactions verbales dans l'espace social, le français serait proche des scolarisés et le créole, proche des non-scolarisés. Et de façon générale, le créole est identifié avant tout aux

viles de province tandis que le français, à Port-au-Prince. Nous avons essayé d'établir le rapport entre origine géographique (capitale-province) et les langues d'insertion socioprofessionnelle qui nous a permis d'aboutir à ce tableau :

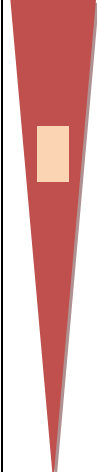
Ordre	Langue la plus utilisée Marché du travail	Origine géographique			
	LANGUE EN PRESENCE	CAPITALE	PROVINCE	ND	TOTAL
	Français	23,33%	33,33%	6,67%	63,33%
	Créole	6,67%	10,00%	0,00%	16,67%
	Français/Créole	3,33%	5,00%	6,67%	15,00%
	Anglais/Français	1,67%	1,67%	0,00%	3,33%
	ND	0,00%	1,67%	0,00%	1,67%
	Total	35,00%	51,66%	13,34%	100,00%

Tableau 31 : Langue la plus utile au marché du travail et origine géographique.

Nous constatons que certains répondants originaires des villes de province croient beaucoup plus que c'est le français qui est la langue la plus utile sur le marché du travail. Ces enquêtés maintiennent le créole (10%) alors que pour certains répondants port-au-princiens²⁴⁸ le créole devrait garder une place non considérable (6.67%). Même si les scolarisés utilisent aussi le créole, les représentations sociolinguistiques laissent voir souvent une pratique de cette langue plus intense assimilée au milieu paysan ; ce qui pourrait signifier que le français est la langue des scolarisés et la langue institutionnelle, et le créole, la langue des situations sociales spontanées informelles. Ainsi, celles-ci pourraient renvoyer aux manifestations sociopolitiques et culturelles dans le pays. Les résultats de ce rapport entre les langues et l'origine géographique montrent que l'existence de la pluralité linguistique ne pourrait pas se

²⁴⁸ Port-au-Princien-ne : Habitant-e de Port-au-Prince, la capitale d'Haïti.

traduire seulement par l'enseignement-apprentissage du français et du créole à l'école où le ministère de l'éducation nationale met un accent particulier sur le développement des compétences bilingues dans la construction citoyenne. Il s'agit au contraire de la manifestation non seulement du français et du créole, mais aussi de l'anglais et de l'espagnol dont la pratique est très encouragée en milieu extrascolaire par les parents. Ces résultats montrent aussi que le plurilinguisme fait partie de la demande sociale actuelle d'Haïti. En effet, il permet aux locuteurs de se positionner socialement et professionnellement dans les interactions verbales. C'est *comme un atout à la fois collectif et individuel* pour reprendre Bulot (2009 : 16) qui voit en ce phénomène révélant *une société, d'une communauté sociale où sont dites pratiquées plusieurs langues* et assurant *aux locuteurs une valeur positive à ses compétences plurilingues* »

Chapitre 8

Présentation des résultats de l'enquête (2^{de} tranche)

Quatrième Catégorie : Auto-évaluation et stratégies d'appropriation des compétences de communication en français

L'oral pour valoriser ses compétences professionnelles et l'écrit pour fuir l'insécurité

En Haïti, à part le processus d'enseignement-apprentissage scolaire et de formation supérieure, l'État haïtien ne dispose pas d'autres moyens pouvant évaluer le niveau des acquis des locuteurs haïtiens en ce qui concerne des langues en présence. Il n'y a que les cours à l'école dont les curricula prévoient des évaluations formatives et sommatives lesquelles sont mises en œuvre à l'écrit. Cependant, il existe des initiatives privées à but lucratif. C'est le cas de l'institut français d'Haïti et de l'alliance française d'Haïti qui offrent des possibilités d'apprentissage et d'évaluation en français oral et écrit à travers des dispositifs DELF (Diplôme d'Etudes de Langue Française) et DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française). Il existe aussi l'institut haïtiano-américain qui enseigne l'anglais et évalue les intéressés à travers le dispositif TOEF (Test of English as a Foreign Language). Dans le cadre de notre enquête de terrain, nous avons formulé plusieurs items autour de la notion de compétence de communication à l'oral et à l'écrit à travers les points suivants :

8.1.1 Questionner les compétences de communication : Etre plus à l'aise à l'oral ou à l'écrit ? Des locuteurs plus à l'aise à l'écrit

Dans un item à compléter, les enquêtés sont appelés à dire s'ils sont *plus à l'aise à l'oral ou à l'écrit* tout en motivant leur réponse (Q-25). Les observables nous ont permis d'aboutir aux estimations que nous présentons comme suit : **54%** : « **Ecrit** », **28%** : « **Oral** », **9%** : « **Ecrit/Oral** » et **9%** « **ND** ».

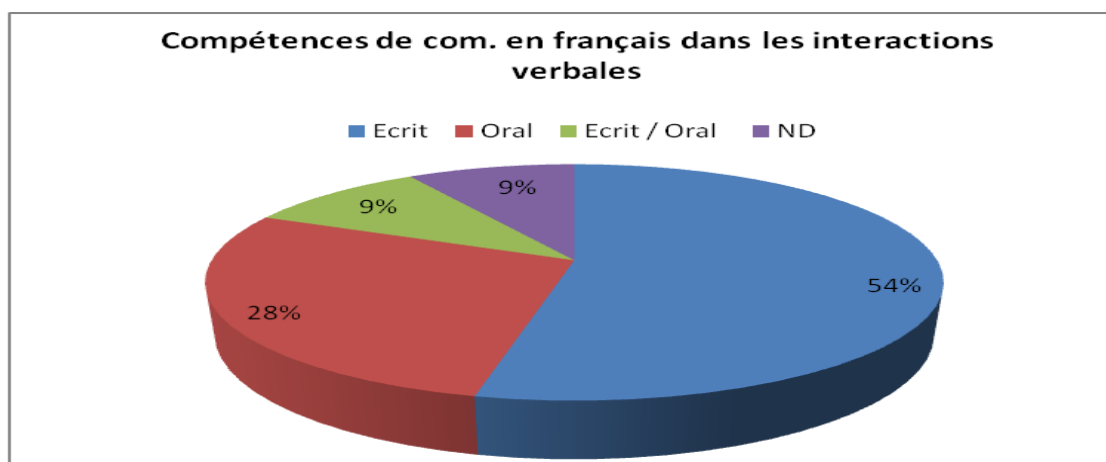


Figure 19 : Compétences de communication en français dans les interactions verbales.

8.1.1.1 Les répondants sont plus à l'aise à l'écrit :

Certains répondants estiment que l'utilisation de l'écrit leur donne la *possibilité de réfléchir sur les règles grammaticales* et de « *corriger des fautes* ». L'écrit, comme fuite dans la communication pour *échapper au stress provoqué par le public*, est une compétence que les répondants utilisent le *plus souvent* que l'oral.

- **Ex3-90** : « **Ecrit**. *Quand on écrit, on a le temps de réfléchir sur les règles grammaticales que quand on l'utilise à l'oral* » (E12-007).
- **Ex3-91**: « **Ecrit**. *J'ai le temps de consulter un dictionnaire et n'importe quel autre document* » (E1-025).
- **Ex3-92** : « **Ecrit**. *J'écris souvent des textes et cela me donne du temps de bien réfléchir aux vocabulaires que je vais utiliser* » (E8-040).

- **Ex3-93** : « **Ecrit.** *Il y a plus de grammaire que lexicale* » (E12-013).
- **Ex3-94** : « **Ecrit.** *J'ai plus de temps de réflexions et de correction des fautes* » (E12-022).
- **Ex3-95** : « **Ecrit.** *On échappe au stress provoqué par le public* » (E1-036).
- **Ex3-96** : « **Ecrit.** *C'est ce que j'utilise le plus souvent* » (E1-027).

8.1.1.2 Les répondants sont plus à l'aise à l'oral :

D'autres s'estiment être plus à l'aise à l'oral, car à l'oral les *fautes sont invisibles*, et qu'il n'y a « *Pas de nécessité de règles* ». La notion de faute reste une des sources des phénomènes de stigmatisation et d'insécurité sociolinguistiques non seulement en milieu scolaire mais aussi en milieu extrascolaire. Certains sujets se sentent en sécurité linguistique quand ils utilisent l'oral. Si l'écrit est une fuite contre le stress, l'oral est aussi une fuite mais contre l'orthographe.

- **Ex3-97** : « **Oral.** *Pour fuir l'orthographe* » (E1-040).
- **Ex3-98** : « **Oral.** *Je ne sais pas bien écrire les verbes, les règles et les vocabulaires* » (E10-124).
- **Ex3-99** : « **Oral.** *Pour capter l'attention des interlocuteurs et commettre moins de fautes* » (E8-054).
- **Ex3-100** : « **Oral.** *Je suis plus à l'aise pour entendre que pour écrire et pour parler* » (E8-052).
- **Ex3-101** : « **Oral.** *Quand je parle le français à l'oral je me sens à l'aise* » (E10-125).
- **Ex3-102** : « **Oral.** *Je ne sais pas bien écrire les verbes, les règles et les vocabulaires* » (E10-124).
- **Ex3-103** : « **Oral.** *C'est plus facile et on n'aura plus besoin de connaître de vocabulaire* » (E10-107).

8.1.1.2.1 Les enquêtes sont à l'aise à la fois à l'oral et à l'écrit :

Nous avons pu repérer que certains répondants déclarent être à l'aise dans ces deux compétences de communication, mais la notion de *faute d'orthographe* et de *stress* qui génèrent l'insécurité linguistique ne sont pas à écarter dans leurs discours. Ces répondants semblent évoluer dans un cadre favorisant le développement à la fois de l'oral et de l'écrit.

- **Ex3-104** : « **Oral / Ecrit.** *Toute la langue exige la pratique. C'est comme le sport. Je lis beaucoup* » (E12-025).
- **Ex3-105** : « **Oral / Ecrit.** *On ne voit pas les fautes d'orthographe. A l'écrit, je peux réfléchir et ça m'aide à éviter les fautes* » (E10-108).
- **Ex3-106** : « **Oral / Ecrit.** *C'est moins stressant à l'écrit, mais à l'oral, ça va très vite* » (E8-061).

La recherche du développement des compétences en français à la fois à l'oral et à l'écrit n'affiche pas un pourcentage élevé de répondants, car répondants sont enseignés à travers des méthodes ne favorisant que l'écrit. La pratique du français oral se révèle nécessaire et même indispensable dans la vie professionnelle sujets des locuteurs. Le 2^{ème} enseignant déclarant être à l'aise à la fois à l'oral et à l'écrit témoigne de sa motivation : « *A un certain moment, j'étais plus à l'aise au niveau de l'écrit. Mais, j'ai constaté que quand on doit prendre la parole en public, il faut nécessairement travailler l'expression orale. C'est pourquoi je peux dire que c'est à peu près au même niveau maintenant même si quand on écrit, on a assez de temps, on réfléchit, et dès qu'on parle on ne réfléchit pas, c'est à dire on peut toujours commettre certaines erreurs quand on parle parce que là, on ne réfléchit pas* » (60- Ens2).

Nous avons établi le rapport entre les compétences de communication (oral et écrit) et les institutions d'enseignement fréquentées en considérant 125 répondants à raison de 25 par niveau. Les répondants de l'école classique (EcoFond. & Eco.Sec.), de l'école professionnelle et de l'université déclarent être plus à l'aise à l'écrit. Cependant, nous remarquons une légère progression constante dans l'aisance dans le parcours des différents niveaux (de 5% à l'école à 11% à l'université).

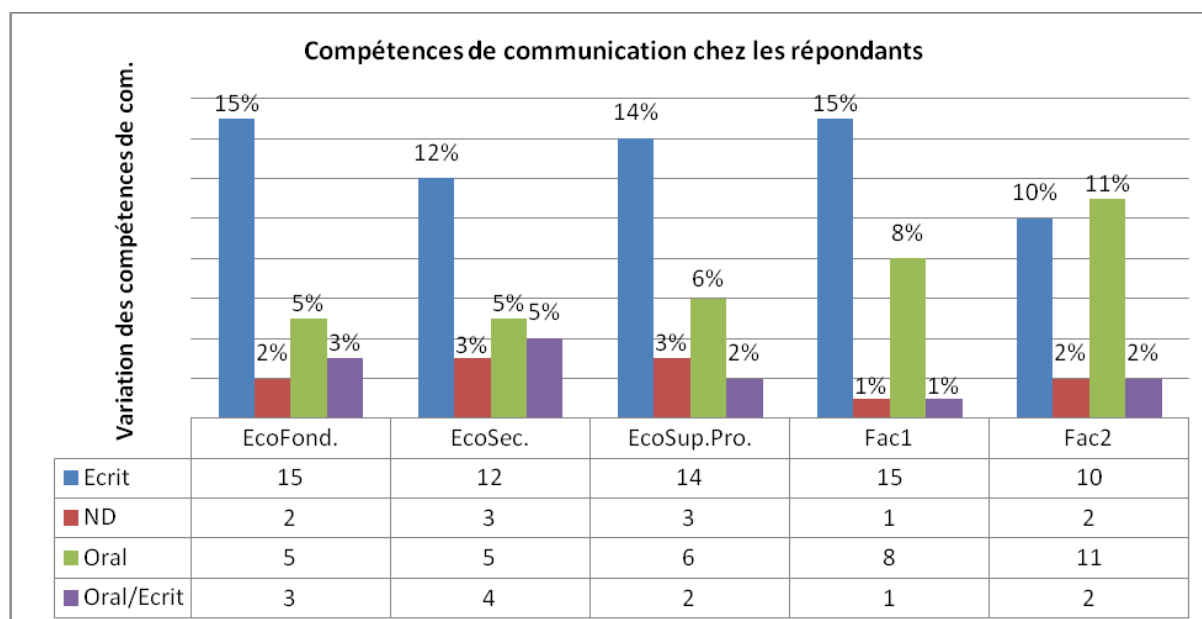


Figure 20²⁴⁹ : Compétences de communication et niveaux d'études.

Le développement des compétences de communication à l'oral serait proportionnel au niveau d'études notamment d'un apprenant qui ne parle presque pas le français en milieu familial. C'est au fil des années qu'il va pouvoir se familiariser avec le français oral par des exposés qu'il doit réaliser en salle de classe. Toutefois, nous remarquons aussi une faible quantité, mais variable d'enquêtés avoir déclaré être à l'aise à la fois à l'oral et à l'écrit. Ces résultats sur la pratique du français en milieu scolaire montrent non seulement que l'écrit est dominant, mais encore les répondants sont plus à l'aise à l'utiliser comme francophones haïtiens.

Dans dans l'exercice de certaines professions, l'aisance en français oral devient une obligation dans l'insertion socioprofessionnelle en Haïti. Elle procure au sujet locuteur une certaine fierté et une satisfaction personnelle du travail accompli dans la mesure où il sait que « parler français » est valorisé en Haïti. Le journaliste, par exemple, déclare être plus à l'aise à

²⁴⁹ EcoFond (École fondamentale privée), EcoSec. (École secondaire publique), ÉcoSup.Pro. (École professionnelle Haïti Tec), Fac1 (Faculté de linguistique Appliquée), Fac2 (Faculté d'Agronomie et de Médecine Vétérinaire).

l'oral en français. Il estime que son travail de productions (reportage et enrobé) en français est plus intéressant pour l'auditoire, car l'Haïtien qui parle français est perçu comme plus intelligent :

➤ **Ex3-107 : Extraits d'arguments sur l'aisance à l'oral dans la pratique journalistique**

89-I : Et puis, pour l'aspect oral et écrit ? Il y a une priorité ?

90-J : *Ah ! Oui, pour l'aspect oral ! Je vous l' dis franchement euh :, je préfère le français. Je me sens plus à l'aise quand je lis mon reportage ou bien mon enrobé, mon compte-rendu.*

91-I : M hm !

92-J : *Je me sens très à l'aise de le faire en français. Et c'est comme si ça me procure une certaine satisfaction. Ca, il n'y a pas d' doute, je sens que je lis mieux, je lis mieux. Je fais mieux passer/ pas mon message, mais je me sens mieux. Je sens que j'ai fait un travail plus intéressant/ que les gens vont apprécier un p'tit peu plus.*

93-I : C'est parce que c'est en français/ que les gens vont apprécier beaucoup plus ?

94-J : *Mais non, on l'a dit au départ/ On a dit au départ, les gens/ on/ quelqu'un qui parle français est perçu comme plus intelligent que quelqu'un qui parle uniquement en créole. Pour l'as/ pour l'oralité, je préfère le français parce que c'est/ c'est peut-être euh : Comment dire ?/*

95-I : Alors y a deux niveaux : satisfaction personnelle et représentation du côté du public !

96-J : *Euh : En tout cas, je sais que je suis entièrement d'accord avec toi, mais je lis en français. C/ côté personnel, je préfère lire en français. Cela ne me dérange pas de lire en créole, je fais ça tout le temps, mais j'ai l'impression q' c'est en français. Est-ce que c'est parce que l'on nous l'a appris, le français le plus beau ? Je ne sais pas. C'est peut-être par éducation/, mais un fait est que je préfère lire en français. J', j'adore euh : les reportages français que/ ce que je réalise en créole.*

Tableau 32 : Ex3-96 : Extraits relatifs à l'aisance en français oral dans la pratique radiophonique.

8.1.1.3 Le français oral pour valoriser ses compétences professionnelles

Dans les pratiques extrascolaires en milieu professionnel, l'oral joue un rôle fondamental dans la mesure où, dans les échanges administratifs et officiels, le français est généralement valorisé. Dans la société haïtienne si un individu n'arrive pas à parler français, il est considéré comme une personne non-scolarisée. Ainsi, le deuxième enseignant montre la nécessité de pratiquer le français, car celui-ci peut valoriser le locuteur dans les interactions sociales : *« Ben, oui. Je vais vous dire quelque chose, si quelqu'un a terminé ses études secondaires, universitaires et qui n'est pas en mesure de tenir une conversation en français pendant une dizaine de minute, on va dire «Ha ! Il n'a jamais été à l'école ce type-là ». Donc on s'intéresse beaucoup à la langue française. Et c'est pourquoi avec l'arrivée du ministre Bernard, on avait insisté que les deux langues soient deux langues d'enseignement. Mais avant c'était seulement le français, tous les ouvrages étaient en français. Mais avec l'arrivée du ministre, le créole et le français. Mais entendons nous, qu'on le veuille ou pas, on accueille beaucoup plus favorablement quelqu'un qui s'exprime en français que quelqu'un d'autre qui s'exprime en créole »* (42- Ens2). Cela dit, le français oral sert d'*instrument d'identification et de valorisation des individus* dans les interactions dans l'espace social haïtien. Cette compétence de communication sert aussi d'*instrument pour impressionner son interlocuteur* compte tenu que tout le monde n'arrive pas à le parler. C'est dans ce même ordre d'idée que le journaliste indique qu'il permet d'attirer les regards : *« Oui étant donné que le français c'est une langue considérée comme une langue élitiste, si vous voulez. Bon, le créole, tout le monde parle le créole. Tu ne vas pas pouvoir impressionner quelqu'un quand tu parles créole, c'est/ mais si tu arrives quelque part, tu parles français, tu vas sûrement attirer les regards, et puis on va ah !/ celui-ci/ ce type parle français. C'est un type très intelligent ! Le français a une très très grande importance au niveau de la société. Et quelqu'un qui parle français est considéré comme très intelligent »*. (15-J).

La pratique du français oral présente un professionnel du droit dans les tribunaux non seulement comme « le plus intelligent » mais aussi comme un « **bon orateur** ». Il devrait être un locuteur capable d'utiliser un registre soutenu en français pour défendre de manière efficace son client. Ce profil linguistique pourrait être, d'ailleurs, assimilé à tout locuteur

ayant un niveau avancé en français oral en Haïti. C'est le cas de l'utilisation du français à l'oral dans la défense des prévenus. Le deuxième avocat montre le profil des avocats prenant la parole en français ainsi : **« Mais, un avocat doit être un bon « orateur », tu vois ce que je veux dire ? Un orateur qui doit maîtriser parfaitement la langue française »** : *« Men yon avoka dwe yon « orateur », ou konprann sam diw la ? Yon « orateur » ki dwe metrize « parfaitement » lang fransèz la »* (30-A2). La pratique du français pourrait être liée au protocole de l'institution. Il s'agit des rituels faisant partie intégrante même de l'activité professionnelle. En effet, dans un tribunal, l'avocat est généralement contraint d'utiliser le français dans l'exercice de leur profession. Dans ce cas, il devrait utiliser le français oral lors même qu'il serait plus à l'aise à l'écrit, car dans le tribunal civil en Haïti c'est le français qui est généralement utilisé : **« Au tribunal civil, on utilise le français ; sauf si le magistrat est debout. Il revient à lui seul le droit de poser des questions en créole. L'avocat, lui, pose ses questions en français, par exemple »** : *« Tribinal sivil la, tribinal sivil la se fransè yo pale. Se sauf si si majistra a debou. E majistra a sèlman ki kapab poze des kesyon an kreyòl. Avoka a poze kesyon an fransè karekzanp »*. En effet, dans certaines pratiques professionnelles, il ne suffit pas de développer des compétences de communication à l'écrit, l'individu doit obligatoirement être en mesure d'utiliser le français oral afin d'intégrer certaines institutions. En effet, dans certains milieux professionnels, les plaisanteries se font en créole alors que le travail de production se réalise principalement en français tant à l'oral qu'à l'écrit. C'est le cas de certaines stations de radios dans la capitale haïtienne qui priorisent le français dans leur fonctionnement. Le créole haïtien sert ainsi de langue de communication ou encore d'échanges pour réaliser la production en français. Ce cas ressemble un peu à celui auquel nous pouvons assister dans les administrations publiques haïtiennes où les documents sont en français, mais les explications pour les remplir données généralement en créole. Pour une profession comme le journalisme, la maîtrise du français représente le sésame des jeunes diplômés haïtiens. La station de radio où travaille le journaliste accorde beaucoup d'importance au français relativement au créole. Le journaliste rédige ses reportages d'abord en français pour les traduire ensuite en créole :

➤ **Ex3-108 : Extraits d'arguments sur la représentation du français dans la radio :**

32-I : Alors, on sait qu'à la radio on fonctionne en créole et en français, euh là, vous, généralement, dans quelle langue vous travaillez ?

33-J : *Bon, euh:/ on travaille dans les deux langues. On travaille dans les deux langues.*

34-I : Pas de priorité ou: ?/

34-J : *Comme je l'ai dit au départ, quelqu'un qui parle français a plus de chance d'intégrer une station de radio.*

35-I : Une fois y arrivé, on y entre.

36-J : *Une fois à la radio, en tout cas/ Moi principalement, je fonctionne un p'tit peu plus souple en français. Lorsque je dis en français c'est par rapport aux éditions de nouvelles. Je présente les éditions de nouvelles en français. Je fais mes reportages en français, mais je fais toujours une version créole pour mes reportages, puisque les éditions de nouvelles sont diffusées en deux langues sur (***)²⁵⁰, français et créole, mais je vous l'ai dit, on/ accorde beaucoup plus d'importance au français qu'au créole parce que il faut réaliser tout d'abord son reportage en français avant de le traduire en créole.*

37-I : Ca aurait pu être le contraire. En créole d'abord et/ !

38-J : *Ah ! Oui, bien sur ! Bien sur ! Ce/ Ce/ le français c'est la langue qu'on utilise le plus surtout lorsqu'on doit produire certaines choses pour la radio, mais euh : / on/ on blague, on plaisante, on rigole en créole tout le temps, mais lorsqu'il s'agit de produire/ ce qu'on produit pour la radio, les éditions de nouvelles qu'on présente, les reportages ou les comptes-rendus ou les enrobés si vous voulez qu'on réalise, c'est d'abord français et ensuite les textes en créole.*

Tableau 33 : Extraits d'arguments avancés sur la représentation du français dans la radio.

²⁵⁰ Nom de la station radiophonique en question gardé dans l'anonymat.

Tout compte fait, pour certaines pratiques professionnelles, l'individu devrait se préparer davantage en français à oral à l'école, puisque « *c'est grâce au système éducatif que le français put se maintenir en Haïti. On sait peu de choses de la méthodologie adoptée si ce n'est qu'elle privilégiait l'écrit, faisant du français une langue beaucoup plus lue et écrite qu'une langue parlée et entendue* » (Fattier, 2006 : 167). L'écrit est fortement développé et maintenu par l'école voire l'université à travers les cours de français priorisant l'enseignement de la morphosyntaxe. Et le 1^{er} enseignant reconnaît qu'il doit son niveau avancé à l'écrit à l'enseignement du français à l'école : « *Tout simplement, je peux constater une/ euh une compétence beaucoup plus avancée à l'écrit qu'à l'oral. C'est un constat. Et bon, comme c'est toujours le même milieu, puisque j'ai appris le français à l'école. Et je n'avais pas l'habitude de m'exprimer en français. Donc, puisque j'ai appris le français à l'école, mais, à l'école/ quand j'étais à l'école classique, on m'a appris à écrire surtout le français. Donc, ça m'a beaucoup aidé à eh/ eh/ à avoir une bonne compétence à l'écrit* » (116- Ens1).

8.1.1.4 Prise de parole en français en public : aspect linguistique et psychologique

Nous avons interrogé les répondants sur la prise de parole notamment en public (Q-26). **56.56%** (« *Oui* ») affirment en avoir du mal, **7.7%** (« *Non* ») affirment n'en n'avoir pas de mal et **37.37%** (« *ND* ») n'ont rien déclaré. Ces affirmations renforcent les résultats sur la faible quantité de sujets locuteurs scolarisés utilisant la compétence orale dans les situations d'interactions verbales en milieu scolaire et extrascolaire.

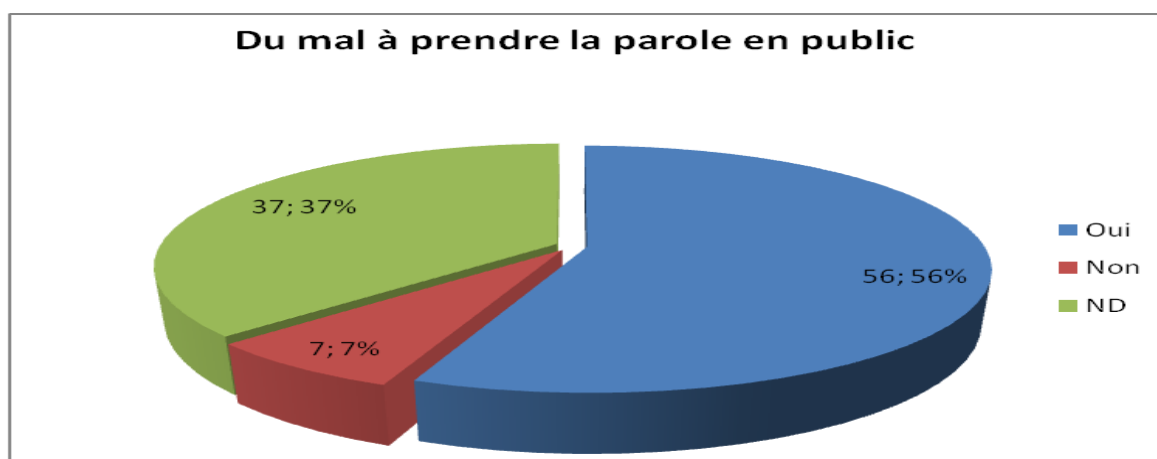


Tableau 34 : Du mal à prendre la parole en public.

La prise de parole en français constitue une véritable barrière à franchir par les sujets apprenants qui manifestent pour la plupart le désir de fréquenter les milieux où l'on pratique cette langue afin de s'améliorer. Le 2^{ème} enseignant explique que le refus de prendre la parole dans les interactions est lié au poids de la notion de « faute » dans le cadre interactif : *« Bon ! Il y a un petit problème qu'on doit soulever. Il y en a qui refusait de prendre la parole en public, parce qu'ils ont toujours une certaine peur de commettre des erreurs, mais je leur dit toujours que l'erreur est humaine. Tout le monde a le droit de se tromper, mais ils ont peur. Pourquoi, parce que quand ils commettent des erreurs, les autres étudiants vont se mettre à rire et à se moquer d'eux. Hors en principe, ça ne devrait pas se faire, on doit donner la chance à chaque personne de s'exprimer correctement »* (70- Ens2). La notion de « faute » devient l'une des sources de l'insécurité linguistique dans la mesure où elle pousse l'apprenant à ne pas s'impliquer dans les interactions verbales en milieu scolaire et extrascolaire pour éviter les moqueries de leurs interlocuteurs.

Le français globalement présente de plus en plus de particularités dans sa pratique à travers ses différentes fonctions sociales en Haïti. Il est souvent identifié non seulement comme langue d'enseignement-apprentissage, mais encore une marque de culture et d'intelligence qui serait en opposition avec le créole haïtien, langue attribuée aux non-scolarisés ou encore analphabètes. L'on comprend que le français (notamment à l'oral) et le créole en Haïti peuvent alimenter des tensions sociales, mais aussi créer des phénomènes de discriminations et d'insécurité linguistique puisque les « *« intellectuels » ou instruits se considèrent souvent supérieurs aux analphabètes, relégués au rang de sous-hommes* » (JOINT, 2006 : 130).

8.1.1.5

Estimations du niveau de compétence de communication en français

Nous avons cherché à connaître le niveau des répondants en leur proposant un item à choix multiple : « **Faible** » - « **Intermédiaire** » - « **Avancé** » (Q-24). Nous avons préféré utiliser le paramètre « Faible » en lieu et place de « Base », car celui-ci est souvent utilisé pour le locuteur pour qui la langue en question est étrangère ; ce qui n'est pas le cas pour le français dans la société haïtienne notamment pour des sujets locuteurs ayant déjà au moins 9 ans de scolarisation dans cette langue. Les tendances montrent que les étudiants estimant avoir un niveau de compétence de communication intermédiaire sont beaucoup plus nombreux que ceux des autres niveaux. Elles sont ainsi présentées : **79% « Intermédiaire »**, **13% « Avancé »**, **6% « Faible »** et **2% « ND »**.

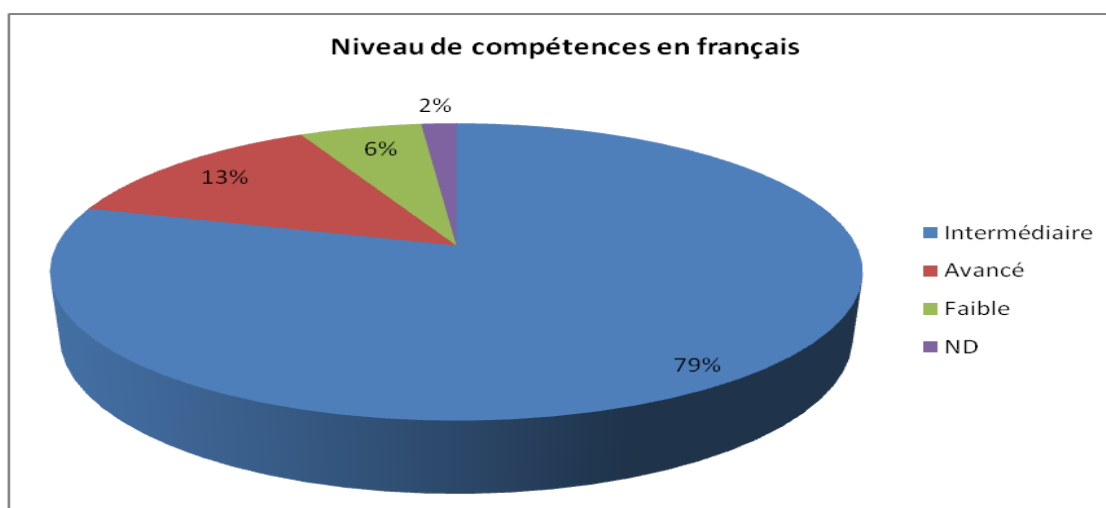


Figure 21 : Niveau de compétence en français.

Qu'il s'agisse de l'école congréganiste, de l'école publique ou du collège, nous constatons que les trois niveaux de compétences en français y sont présents. Cependant, le niveau « Intermédiaire » reste le plus élevé dans ces trois types d'écoles repérées globalement dans la capitale haïtienne. Nous constatons aussi qu'aucun des répondants d'origine scolaire congréganiste ne déclare avoir un niveau « *faible* » en français. Par contre, ceux issus des collèges et des écoles publiques affirment avoir un niveau faible en français ; ce qui renvoie respectivement à **3% « faible »** (collège) et **1% « faible »** (Écoles publiques). Le niveau de

compétence serait donc lié au type d'école. Et le premier affirme que les écoles où travaille présente des niveaux de compétences de communication différentes : « *Euh : Comme je disais que je travaillais dans plusieurs écoles, il y a des écoles où les apprenants ont un niveau avancé, mais il y a d'autres où on trouve des apprenants qui ont un niveau faible* » (94- Ens1). Les élèves de faible niveau viennent généralement des milieux défavorisés où les familles ne pratiquent presque pas le français. Ainsi, ces apprenants continuent d'utiliser le créole dans les interactions verbales en français. Le premier enseignant dans ses pratiques de classe est confronté à cette situation : « *Ca va dépendre du milieu eh : Le milieu explique ça aussi. Quand je dis le milieu, il y a/ on trouve des des/ des élèves qui/ qui se : qui évoluent dans un milieu où on parle le français, à ce moment là, on n'a pas de difficulté. Pour d'autres, euh : on trouve des élèves qui viennent des milieux défavorisés qui ne parlent pas français/ qui ne parlent que créole. A ce moment-là, ça donne beaucoup de problèmes* » (98-Ens1). Relativement au discours de cet enseignant, nous avons établi le rapport entre les niveaux de compétences en français et l'origine scolaire des sujets enquêtés :

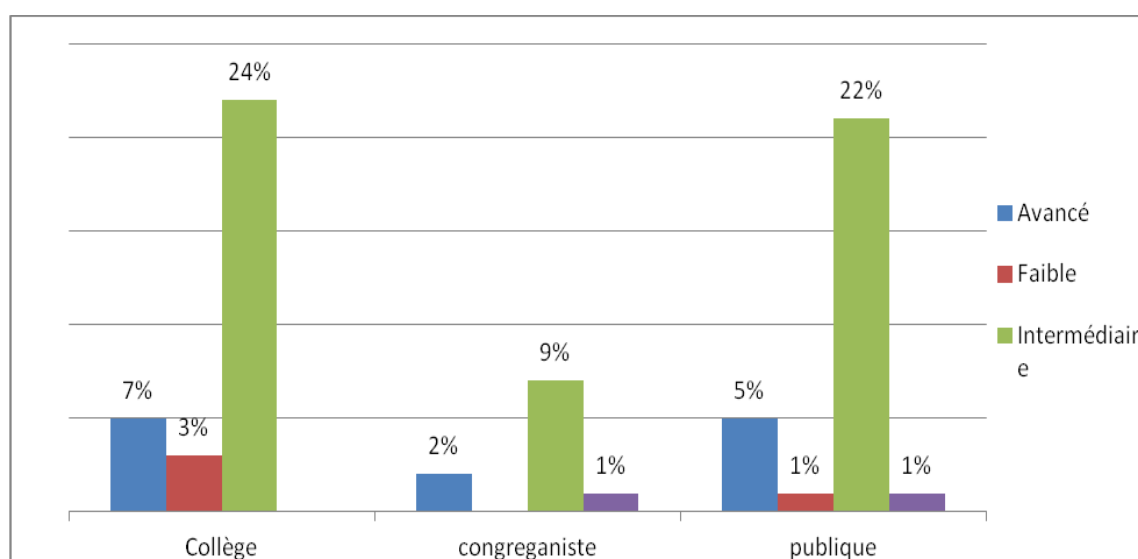


Tableau 35 : Types d'écoles et niveaux de compétences en français.

Ces résultats pourraient permettre de resituer chacun des types d'écoles dans les discours idéologiques et épilinguistiques sur les pratiques sociolinguistiques en Haïti. En effet, l'absence de la déclaration de niveau « faible » chez les répondants issus des écoles congréganistes pourrait être un indice de l'existence d'une pratique du français plus élevée

dans ces écoles prestigieuses relativement aux collègues et écoles publiques. D'ailleurs, ce sont des écoles fréquentées majoritairement par les enfants de l'élite du pays. Toutefois, le niveau intermédiaire est dominant dans tous les types d'écoles dont sont issus ces répondants. Il revient ainsi à étudier les interactions verbales en milieu didactique relativement aux besoins communicatifs.

8.2 Cinquième catégorie : Interactions socio-didactiques entre et besoins communicatifs et difficultés

Motivation comme levier de la pratique du français

Cette catégorie porte sur les pratiques sociolinguistiques dans le processus enseignement-apprentissage en Haïti. Elle analyse la place des langues en présence dans ce processus et le rapport des répondants aux langues officielles voire étrangères dans les pratiques didactiques. Elle prend en compte leurs besoins communicatifs relativement aux représentations de ces langues par les sujets locuteurs.

8.2.1 Utilisation du français dans les interactions scolaires : une estimation variée

Nous avons établi une échelle de valeur (en pourcentage) de l'utilisation du français dans les salles de classe par un item à choix multiple : a) « **25%** », b) « **50%** », c) « **100%** » et d) « **Autre** » (Q-27). Nous avons considéré 125 répondants à raison de 25 répondants par niveau (Fac1, Fac2, École professionnelle, Lycée²⁵¹ et école congréganiste²⁵²), car cette question a visé un échantillon par institution. Nous avons obtenu des estimations diverses et variées, car les répondants des niveaux représentés ont déclaré que le français est utilisé à 30, 35, 60, 65, 70, 80, 85, 90, 95 et 100% dans les interactions dans les pratiques didactiques. Selon le traitement des observables, nous avons obtenu les résultats suivants :

²⁵¹ Classe terminale de l'école publique (lycée).

²⁵² Classe de 9^{ème} AF de l'école congréganiste « Juvénat Collège Sacré-Cœur ».

Pourcentage de français utilisé dans les interactions verbales scolaires	
Nombre d'enquêtés (125)	Interactions scolaires Pourcentage d'utilisation du français
43.2% déclarent que le français est utilisé en classe à 75%	
27.2%	50%
10.4%	90%
4%	70%
4%	ND
2.4%	65%
1.6%	25%
1.5%	30%
1.6%	80%
0.8%	35%
0.8%	60%
0.8%	85%
0.8%	95%
0.8%	100%

Tableau 36 : Estimations des enquêtés de l'utilisation du français dans les pratiques didactiques.

54% des répondants estiment que le français est utilisé à « **75%** » dans les pratiques de classes, **34%** des répondants estiment qu'il est pratiqué à « **50%** », **13%** des répondants indiquent qu'il est utilisé à « **90%** », **1%** des répondants estime qu'il est utilisé à « **100%** ». Ce sont les principaux pourcentages de l'utilisation du français dans les interactions verbales en salle de classe. Ils vont globalement de 25% à 100% de l'utilisation du français comme langue d'enseignement.

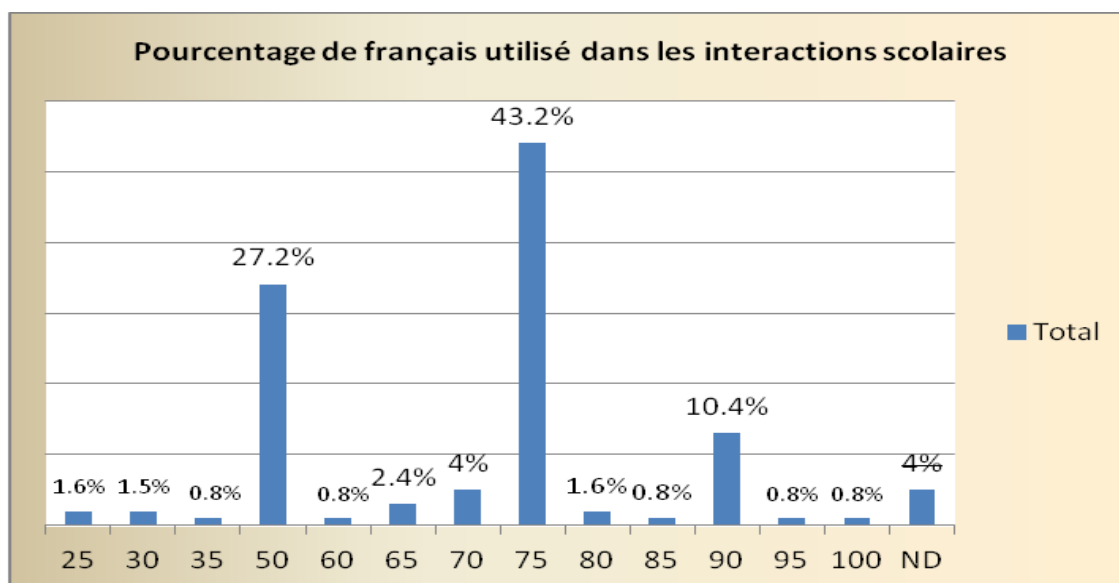


Figure 22 : Pourcentage du français utilisé dans les interactions verbales scolaires.

Les discours des enseignants vont dans le sens des estimations des répondants. Le premier enseignant indique que les estimations peuvent être fonction des types d'écoles : *« ça varie d'une école à une autre. Je travaille dans une école où j'utilise le français à 100%, mais il y a d'autres écoles où j'utilise le français à 50%, 60%. Ça varie d'une école à une autre »* (56- Ens1). Le 2^{ème} enseignant explique que le niveau de français utilisé en salle de classe peut être de *75% à 80% dans certains milieux*. Pourtant, selon lui, *il y a certaines écoles où les élèves n'utilisent que le français dès qu'ils se trouvent à l'intérieur de l'école. Avec ça, les élèves sont dans un bain linguistique* (76- Ens2). Du côté des élèves et étudiants comme des enseignants interviewés, les estimations sont relativement les mêmes. Ces estimations sur le pourcentage du français utilisé dans les institutions scolaires et universitaires mettent en évidence la catégorisation d'école et la flexibilité du niveau de la pratique du français dans les salles de classe en Haïti. Elles montrent notamment le caractère d'un bilinguisme de facto dans le processus enseignement-apprentissage des disciplines au cours duquel certains enseignants sont obligés de recourir au créole à cause de leur faible niveau de compétences de communication en français. De ce point de vue, le deuxième enseignant témoigne de cette obligation qui n'est pas nécessairement liée au cours de créole : *« Bon, normalement, jusqu'à la 9ème année fondamentale, on enseigne le créole aussi comme matière. Mais par exemple, pour les mathématiques, on peut trouver des profs de*

maths qui ne sont pas trop calés en français. Là, ils sont obligés d'utiliser quand même le créole pour leur cours » (80- Ens2).

A partir de ces résultats du pourcentage du français présenté ci-dessus, l'on comprend que le plurilinguisme qui est une manifestation de la pluralité linguistique n'est pas seulement dans certains aspects de la vie quotidienne des enquêtés - comme l'entourage familial et amical - mais il est aussi à l'école et à l'université en Haïti. Les mêmes langues (français, créole, anglais et espagnol) que les répondants déclarent utiliser dans leur entourage sont présentes dans les interactions verbales scolaires, car il n'y a pas de frontière étanche entre le milieu scolaire et le milieu extrascolaire dès lors qu'il s'agit de pratiques sociolinguistiques. Cela dit, à part le français langue seconde et d'enseignement, le créole langue première en Haïti et les langues étrangères *anglais* et *espagnol* sont aussi utilisés dans les salles de classe dans le cadre de leur enseignement-apprentissage.

8.2.1.1 Eléments de blocage dans les interactions verbales

En Haïti, les interactants font face à des situations de blocage quant à la prise de parole dans certaines situations de communication en français. En effet, en réponse à la question 22 « *Quand vous êtes en situation réelle de communication qu'est-ce qui vous bloque parfois en français ?* » (Q-22), **80%** des enquêtés indiquent par « **Oui** » qu'ils rencontrent un blocage, **9%** répondent par « **Non** » n'avoir pas de blocage et **1%** déclarent n'avoir « **Aucun** » blocage.

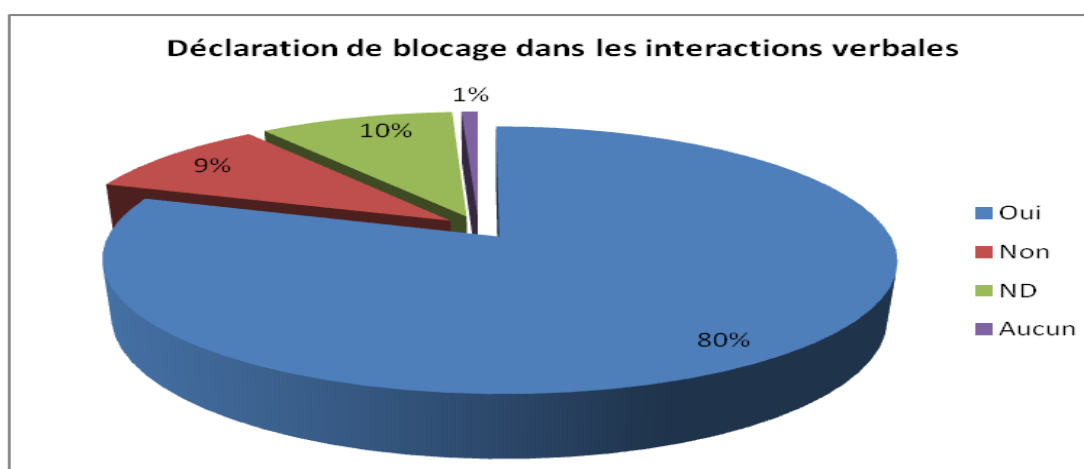
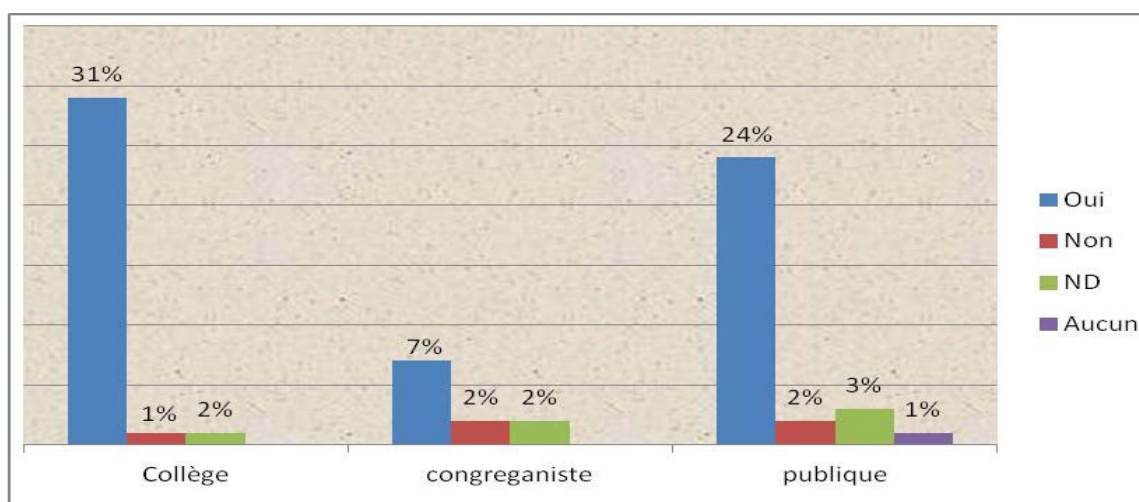


Figure 23 : Blocage en français.

Les répondants affirment que le problème de « *vocabulaire* » (E12-004), les « *règles grammaticales* » (E1-039), le « *stress* » (E8-061), la « *peur de commettre des erreurs* » (E1-037) sont constitués les principaux éléments de blocage. Celui-ci pourrait confirmer le point consacré à la prise de parole en public où les répondants évoquent relativement les mêmes causes (voir 8.1.1.4).

8.2.1.1.1 Situation du blocage : la typologie d'école en question

Le blocage serait varié en fonction des trois types d'écoles fréquentées (collèges, écoles congréganistes et écoles publiques) par les répondants. En effet, il est présent chez les enquêtés issus de ces trois types d'écoles, mais de façon variée. **7%** des répondants issus des écoles congréganistes affirment être confrontés au blocage en français, **31%** viennent des collèges et **24%** des écoles publiques. Le pourcentage des enquêtés de l'école congréganiste est largement inférieur à ceux des collèges et des écoles publiques.



8.2.1.2 Difficultés et pratique du plurilinguisme en Haïti

A côté de la question du blocage en français dans les interactions verbales, il existe aussi les difficultés auxquelles les répondants font face dans la pratique des langues en présence. En effet, relativement à la question « *Dans quelle langue avez-vous le plus souvent des difficultés à vous exprimer ? Pourquoi ?* », **73%** des 150 répondants déclarent rencontrer des difficultés à s'exprimer en français, **32%** en anglais, **6%** en créole. Dans certains cas, les

répondants déclarent avoir des difficultés dans deux et même jusqu'à trois langues en même temps. C'est le cas, par exemple, du couplet « Angl/Esp » et du triplet (2%), « Fr/Angl/Esp » (2%). Par contre, **6%** des répondants déclarent n'avoir « *aucune* » difficulté, à côté des 12% qui ne souhaitent pas faire de déclaration sur ce thème.

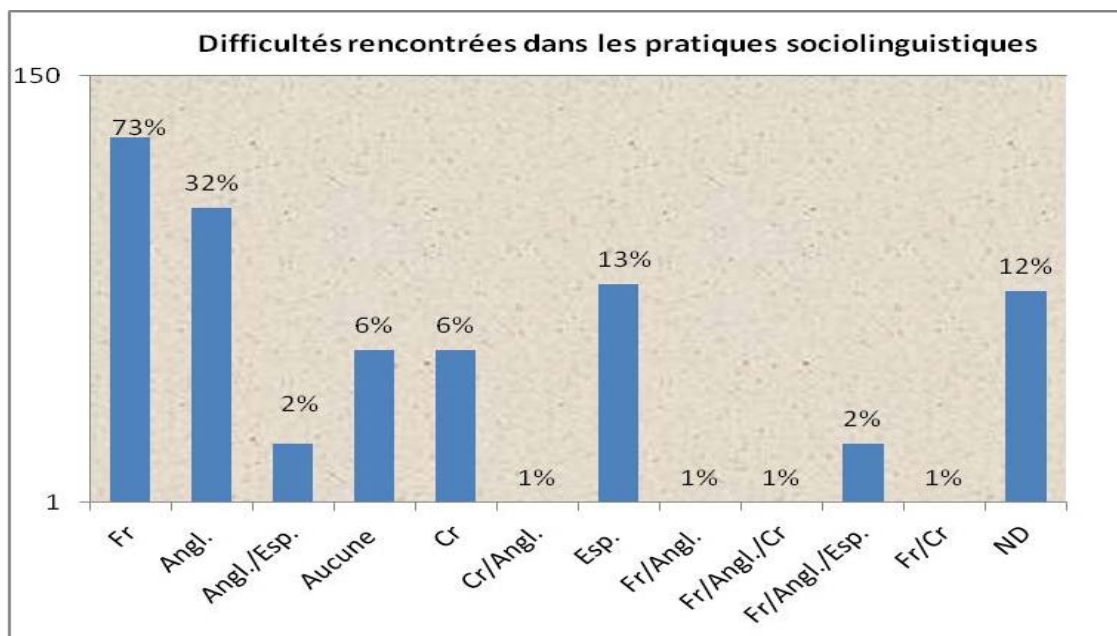


Figure 24 : Difficultés rencontrées dans les pratiques sociolinguistiques.

☑ **Les difficultés en français :**

Ces difficultés rencontrées s'articulent autour de trois points principaux : vocabulaire, pratique et stress. Elles font partie de l'ensemble des besoins communicatifs à satisfaire par les sujets locuteurs. En effet, les apprenants et les étudiants informateurs indiquent que ces difficultés sont liées à un problème de vocabulaire pour décrire la réalité lorsqu'ils sont en situation d'interactions verbales. Ce problème de vocabulaire devient itératif dans les différentes explications fournies dans les questionnaires. Ils indiquent aussi un problème de pratique du français lié à leur environnement immédiat (domicile et quartiers résidentiels). Ils évoquent également le stress provoqué par un problème d'appropriation des règles morphosyntaxiques ; ce qui pourrait générer l'insécurité linguistique dans les interactions verbales en milieu scolaire et extrascolaire.

➤ **Ex3-109** : « *Quand je parle, le vocabulaire pour décrire la réalité* » (E12-015).

- **Ex3-110** : « *Le français est la langue que nous avons apprise à l'école et utilisée rarement avec nos proches à qui nous parlons souvent* » (E1-027).
- **Ex3-111** : « *Je ne connais pas tous les mots et les expressions convenues* » (E8-061).
- **Ex3-112** : « *Dès fois, j'ai des difficultés à m'exprimer en français, mon vocabulaire est pauvre* » (E8-068).
- **Ex3-113** : « *parce que le français quand c'est pour la 1ère fois tu parles, ça c'est dur* » (E10-118).
- **Ex3-114** : « *Depuis que je suis née on parle rarement le français à la maison* » (E12F-145).
- **Ex3-115** : « *Dans mon quartier, je ne pratique pas* » (E10-105).
- **Ex3-116** : « *J'ai beaucoup de problèmes avec la concordance des temps, et parfois je suis un peu stressé* » (E8-067).

Les enseignants interviewés confirment les mêmes difficultés auxquelles les apprenants font face dans les situations d'interactions verbales. Pour le premier enseignant la différence de niveau de compétences en français constitue l'une des difficultés dans la mesure où les apprenants ayant du mal à s'exprimer sont objet de moquerie : « ***Oui, les principales difficultés, d'abord, c'est le fait que les gens qu'on retrouve eh dans une salle de classe eh : viennent de partout. Il y a des gens qui:/ peuvent s'exprimer normalement en français. Il y a des gens qui ne peuvent pas s'exprimer en français. Eh ! Pour ceux et celles qui peuvent s'exprimer en français parfois, ils ont tendance à ridiculiser les autres qui n'ont pas la capacité de s'exprimer. Et donc les autres qui ne peuvent pas s'exprimer se font, se referment sur eux-mêmes. A ce moment-là, ça donne beaucoup de problèmes*** » (90-Ens1). Cette différence de niveau en français peut favoriser la participation d'une seule catégorie d'apprenants dans les interactions verbales en salle de classe. Du coup, ce genre de situation peut augmenter l'insécurité linguistique au point que les apprenants se sentent dépassés par le niveau du cours. Le deuxième enseignant déplore le fait que c'est presque les mêmes apprenants prennent la parole dans la salle de classe : « ***le problème, je dois le souligner, si la classe a une cinquantaine d'élèves, d'étudiants, on trouve toujours les même qui veulent*** »

*prendre la parole, une dizaine, une vingtaine, mais, en fait, il est mieux parfois pour s'adresser à des élèves de manière spéciale » (74-Ens2). De plus, cette différence de niveau en français entraîne également une présence du créole francisé (mélange créole-français) jusqu'à la production écrite des apprenants en français. En effet, le créole francisé est donc passé d'un niveau oral à celui de l'écrit ; ce que le deuxième enseignant tente d'expliquer comme l'absence de la pratique du français chez certains apprenants : « **J'ai d'abord enseigné en 4^{ème} année fondamentale puis en 6^{ème} année fondamentale. Qu'est-ce que j'ai constaté : les élèves à ce moment-là, utilisaient le créole de 1^{ère} année à la 5^{ème} année. Arrivés en 6^{ème} année où les élèves devraient produire des réactions en français, c'était là le problème. Ils sont habitués au créole, parfois quand on leur donne une rédaction en français, en lisant, on ne pouvait s'empêcher de rire parce qu'il y avait un mélange de créole et de français » (84- Ens2).***

☑ **Difficultés rencontrées en anglais :**

Pour l'anglais, les difficultés renvoient beaucoup plus aux méthodes utilisées par les enseignants ne favorisant pas la pratique du côté des enquêtés, car les cours de langues étrangères se résument généralement à l'aspect morphosyntaxique de ces langues.

- **Ex3-117** : « *Tous les profs ne travaillent pas comme le français et l'espagnol. Ils ne traduisent pas en français » (E12F-137).*
- **Ex3-118** : « *Cette langue ne m'est pas très difficile, mais j'ai des difficultés de la parler. Si seulement j'avais un bon prof d'anglais, mon prof d'anglais est nul » (E12F-148).*

☑ **Difficultés en créole haïtien :**

Ces difficultés relèvent de la variation sociolinguistique du créole haïtien. En effet, les répondants se trouvent entre plusieurs parlers notamment ceux du nord, et du sud (Cayes comme chef lieu) d'Haïti.

- **Ex3-119** : « *Quand je m'en aille pour les Cayes, j'ai beaucoup de difficultés à comprendre » (E10-109).*

➤ **Ex3-120** : « *Cette langue a plus de difficultés pour vous exprimer* » (E10-110).

Du point de vue des professionnels, l'une des difficultés majeures serait de trouver des expressions équivalentes en créole pour s'exprimer. Selon, le journaliste interviewé, l'utilisation des mots français devient une sorte d'habitude dans les pratiques langagières et favorise, ainsi, le créole francisé : « ***Par rapport à certaines expressions françaises, on a des difficultés à trouver certaines expressions créoles. Et puis des fois, on utilise le mot français*** » (6-J). Ces difficultés se présentent sur deux fronts. D'un côté le problème de variations du créole haïtien et de l'autre, la quête des équivalents en créole faisant émerger automatiquement le créole francisé dans certains cas. Ces résultats montrent que les difficultés ne sont pas liées seulement au français qui est la langue seconde en Haïti, mais aussi au créole qui est d'ailleurs la langue première de la quasi-totalité des Haïtiens et jouit de la promotion de « moyen d'enseignement le plus efficace » - par la révéndication de *tout en créole* (Berrouët-Oriol, 2011 : 182) - dans les *discours Politico-linguistiquement Corrects* (PLC) (Calvet, 2002 : 91) de certains militants du créole haïtien.

8.2.1.2.1 Difficultés rencontrées et origine scolaire

En cherchant le rapport entre ces difficultés dans les pratiques sociolinguistiques et l'origine scolaire, nous constatons que les répondants des écoles congréganistes accusent le niveau de difficultés le plus bas relativement aux répondants issus des collèges et les écoles publiques. Et ceux qui déclarent rencontrer des difficultés en créole haïtien viennent des écoles congréganistes où le créole haïtien est généralement interdit dans les interactions verbales entre « élèves-élèves » ou « élèves-enseignants » en classe et dans la cours de récréation.

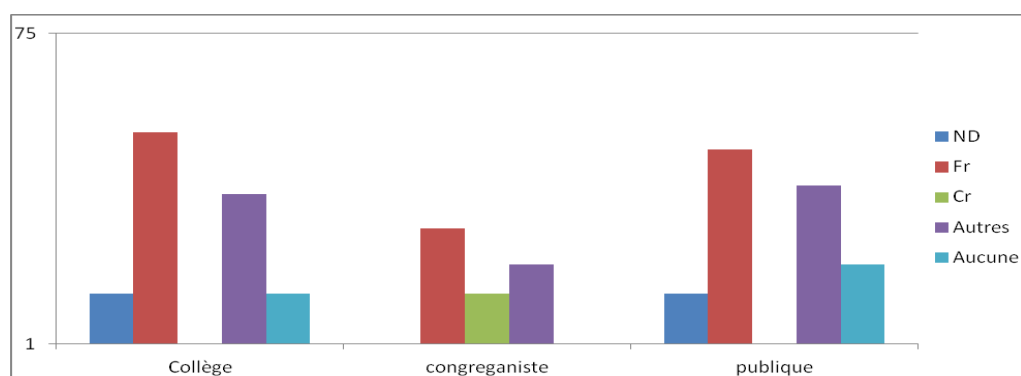


Figure 25 : Difficultés rencontrées et origine scolaire.

A partir de la prise en compte des pratiques sociolinguistiques de façon globale l'on peut remarquer que le français, le créole, l'anglais et l'espagnol font partie intégrante de la vie quotidienne des sujets locuteurs haïtiens. Les difficultés existent dans la pratique du français, créole, *anglais et espagnol* (« Autres » dans la figure ci-contre) chez les informateurs de tous les types d'institutions scolaires. Cependant, nous constatons que les difficultés en créole haïtien sont indiquées par les répondants d'origine scolaire congréganiste.

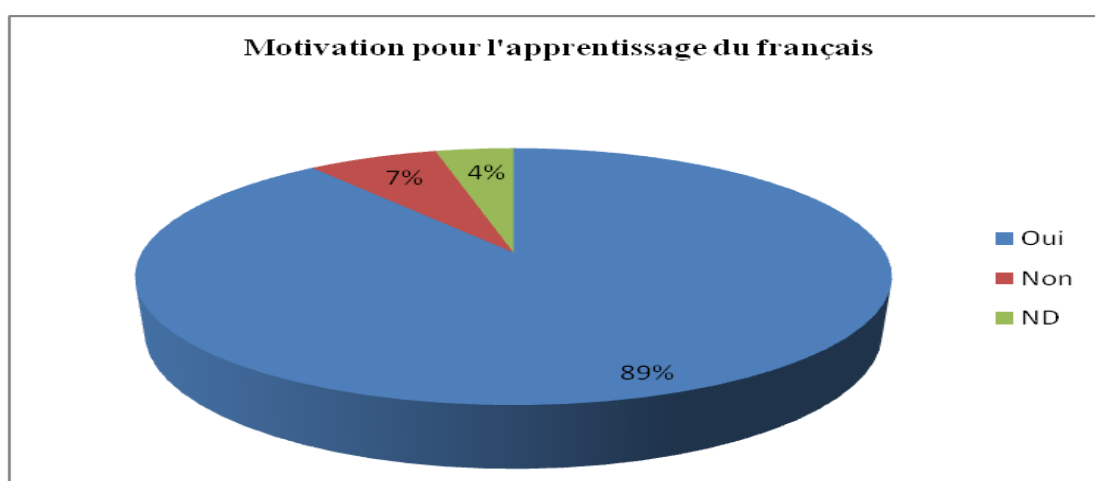
En effet, les écoles congréganistes sont généralement identifiées comme des écoles de l'élite haïtienne où le français est rigoureusement pratiqué non seulement dans les salles de classe mais aussi dans la cour de récréation. Le créole haïtien serait ainsi très peu utilisé dans ce groupe social et dans ces institutions scolaires-là. Les 6% de répondants affirmant n'avoir « *Aucune* » difficulté dans les pratiques sociolinguistiques sont significatifs dans la mesure où ils indiquent qu'il n'existe pas seulement l'insécurité linguistique dans les interactions verbales. La sécurité linguistique existe aussi chez certains sujets locuteurs. Ces résultats concernant le français montrent combien qu'il est important d'améliorer la pratique du français dans le pays pour permettre aux sujets locuteurs de libérer la parole dans toutes les situations de communication. Le pourcentage de locuteurs en difficulté par rapport à l'anglais confirme la place de cette langue dans le marché du travail en Haïti. Si les répondants arrivent à évoquer toutes ces langues en termes de difficultés, c'est parce qu'il existe une pratique plurilingue qui mérite d'être abordée de façon urgente pour favoriser les interactions verbales des sujets locuteurs haïtiens. Ainsi, la prise en compte du *français haïtien* dans les pratiques sociolinguistiques se révèle comme une nécessité dans cette urgence.

8.2.2 Motivation et développement des stratégies personnelles pour pratiquer le français

Face aux difficultés rencontrées dans les interactions verbales en français en Haïti, enquêtés développent des stratégies personnelles pour approfondir leur niveau de compétences de communication en français. Ils suivent de manière active des programmes audio-visuels locaux et internationaux, participent à des activités littéraires et prennent des cours de français.

8.2.2.1 Motivation pour l'apprentissage du français

Nous avons cherché à connaître la motivation des répondants dans le cadre des cours de français offerts à l'école et à l'université en Haïti. A la question « *Etes-vous motivé (e) à suivre les cours de français à l'université ? Oui. Non. Pourquoi ?* » (Q-19), **89%** déclarent être motivés, **7%** « *Non* » et **4%** « *ND* ».



Les **89%** qui sont motivés à suivre les cours de français à l'université estiment que ces cours peuvent leur permettre d'améliorer leur niveau ou encore d'atteindre un niveau de pratique plus élevé dans cette langue. Ils estiment aussi que ces cours contribuent à leur formation supérieure. La stigmatisation générée par la notion de « faute » pourrait être aussi l'une des causes renforçant cette motivation. Toutefois, 7% ne sont pas motivés à suivre ces cours, car ils déclarent être déjà à l'aise en français et que *cela n'est pas important*.

➤ **Ex3-121** : « *Oui. Afin d'améliorer mon niveau dans cette langue* » (E12-016).

- **Ex3-122** : « **Oui.** *Mal parler : on est prêt à nous ridiculiser* » (E12-020).
- **Ex3-123** : « **Oui.** *Pour m'améliorer, je suis piètre en français* » (E1-026).
- **Ex3-124** : « **Oui.** *Pour avoir un niveau universitaire, un français soutenu* » (E8-051).
- **Ex3-125** : « **Oui.** *Cela m'est utile pour ma formation* » (E1-028).
- **Ex3-126** : « **Non.** *Je suis à l'aise en français* » (E1-038)
- **Ex3-127** : « **Non.** *Ce n'est pas important* » (E1-029).
- **Ex3-128** : « **Non.** *J'ai suffisamment suivi de cours à l'école et à l'université* » (E1-050).

Les enseignants estiment observer cette même motivation de la part des apprenants. Cette motivation est renforcée par l'implication des enseignants à travers les méthodes envisagées. C'est le cas du 1^{er} enseignant qui met en avant son travail de motivation pour susciter de l'intérêt pour ses cours de français : « **Oui dans mon cours, je motive/ c'est la méthode que je pratique eh:/ j'ai toujours trouvé des élèves qui sont/ qui sont réellement motivés à suivre mon cours** » (50- Ens1). Le deuxième enseignant constate que les apprenants sont motivés, mais il insiste aussi sur leur participation au cours dans l'intérêt de leur formation : « **A vrai dire, ils apprécient notre façon à nous de donner le cours. Je ne sais pas si c'est le même scénario pour tous les profs de français, mais ils ont toujours une certaine envie de venir assister au cours. Mais assister à un cours, ça ne suffit pas, il faut y participer. L'étudiant doit participer à sa propre formation** » (64- Ens2). Ainsi, cela pourrait aller au-delà de la motivation, puisque dans certains établissements scolaires le français est obligatoire dans les salles de classe. Cette obligation se justifie par le fait que l'école est le seul lieu privilégié d'enseignant-apprentissage de cette langue. De ce fait, le deuxième enseignant mise sur l'encouragement pour inviter les élèves à n'utiliser que le français dans ses cours :

➤ **Ex3-129 : arguments avancés sur l'écoute de la radio en français**

51-I : Il y en a qui s'expriment en créole / ?

52- Ens1 : *Oui, malgré cela, il y en a qui s'expriment en créole.*

53-I : Votre réaction ?

54- Ens1 : *Eh : Je n'ai rien dit. Je les ai encouragés, euh ! Je les ai encouragés à, à pratiquer le français, puisque/ eh:/ C'est à l'école surtout qu'on pratique le français. C'est une obligation, puisque normalement, généralement ce sont les gens scolarisés qui parlent le français. Et si on : on, on n' se retrouve pas dans un milieu où l'on parle français, eh bien, la possibilité c'est seulement à l'école, mais comme il y a cette possibilité, il faut profiter de cette possibilité pour parler le français. J'ai toujours encouragé ces élèves de s'exprimer normalement en français.*

Tableau 37 : arguments avancés sur l'écoute de la radio en français.

La motivation des apprenants est soutenue par travail d'accompagnement des enseignants conscients que l'école constitue le lieu principal de transmission et de pratique du français en Haïti²⁵³. Les élèves sont ainsi motivés pour se débarrasser de l'insécurité linguistique instaurée dans les situations d'interactions verbales.

8.2.3 Pratiques sociolinguistiques médiatiques : les programmes radiotélédiffusés comme moyens de renforcement des compétences linguistiques

La majorité des enquêtés pratiquent une écoute active de la radio. En effet, **49%** des 150 informateurs écoutent la radio en *français*, **27%** en *créole*, **46%** à la fois en français et en créole (Fr/Cr), **14%** en d'autres langues (anglais et espagnol) et **14%** « ND ». Le paramètre

²⁵³ Nous n'excluons pas la présence de l'anglais et de l'espagnol comme langues étrangères enseignées à l'école et dans les instituts de langues en Haïti.

« *Autres* » peut être aussi à la fois « *Anglais /Français/Espagnol* », « *Créole/Français/Anglais* » ou « *Créole/Français/Anglais/Espagnol* ». Cette écoute fait partie des stratégies mises en œuvre par les sujets locuteurs pour améliorer leurs compétences linguistiques non seulement en français mais aussi en anglais et en espagnol.

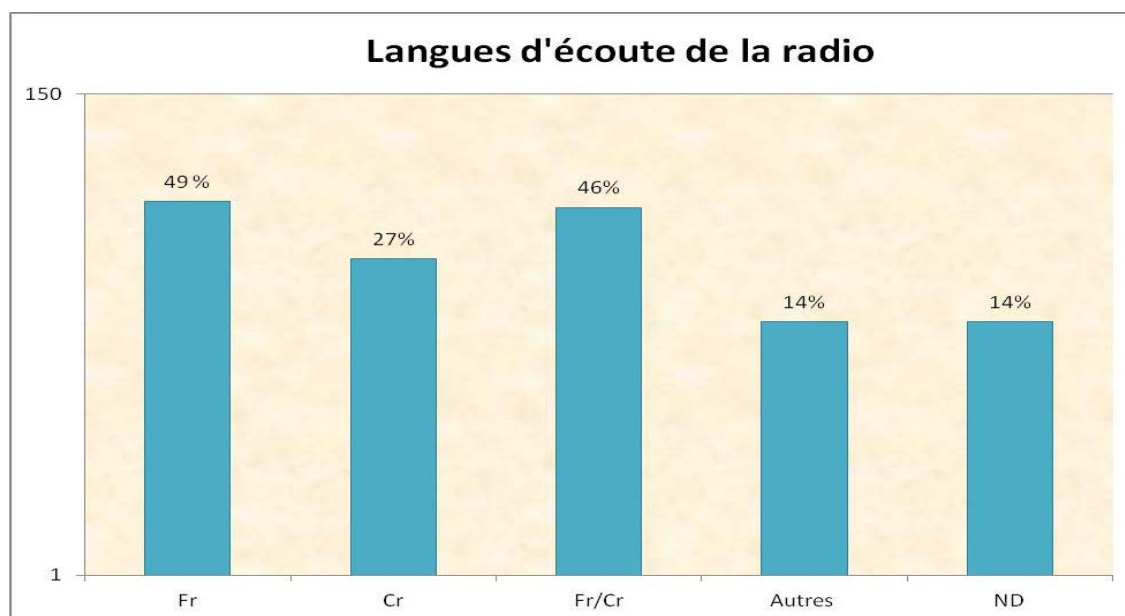


Figure 26 : langues d'écoute de la radio en Haïti.

Cependant, de façon générale, les enquêtés suivent aussi des programmes audiovisuels locaux et internationaux. Nous avons relevé un ensemble de programmes et quelques médias que les répondants suivent dans le but d'améliorer leurs compétences linguistiques non seulement en français mais aussi dans les langues dites étrangères en Haïti. Cette stratégie tient lieu d'un moyen de s'informer et de former tout en renforçant leurs compétences linguistiques dans les langues indiquées. Elle met en évidence un certain désir de la part des sujets pour un *dite français de référence* en suivant les programmes des médias de la France (RFI/TF1/France 3). Cette stratégie montre un plurilinguisme en plein essor dans la dynamique sociolinguistique en Haïti. Le tableau suivant présente une synthèse de l'expression des répondants à propos de cette stratégie d'auto-apprentissage des langues.

➤ Ex3-130 : série d'extraits d'arguments sur la place de la radio :

La radio, moyen pour renforcer le plurilinguisme haïtien			
Code	Langue(s)	Arguments des enquêtés	Programmes/Médias
E12-015	Fr/Cr	« <i>Quête d'expressions et de manières de parler le français</i> »	Emissions diverses
E12-020	Fr/Cr	« <i>Information et amélioration/la non stigmatisation des Français % aux lapsus</i> »	RFI
E1-039	Fr/Cr	<i>Enrichissement du vocabulaire.</i>	Journal Musique
E1-046	Fr	« <i>Permet d'améliorer mes connaissances dans la langue</i> »	JT / TF1/ <i>Questions pour un champion</i>
E12S-078	Fr	« <i>Elle (langue) n'est pas comprise par tous. Réception et acquisition des connaissances</i> »	Feuilletons <i>Questions pour un champion</i>
E12S-095	Fr	« <i>ça m'aide beaucoup dans mes apprentissages de la langue française et surtout j'aime les accents des français</i> »	Feuilletons Films haïtiens Journaux de RFI
E12F-137	Fr	« <i>Pour mieux m'exprimer</i> »	ND
E12F-136	Cr	« <i>Pour mieux comprendre les infos</i> »	ND
E10-124	Cr	« <i>Pour mieux comprendre les mots et les messages</i> »	ND
E1-047	Angl.	« <i>C'est une langue commerciale et partout dans le monde</i> »	Emissions sur la famille
E1-049	Fr/Angl./Esp.	« <i>Je rêve de parler ces trois langues</i> »	Journaux Musiques

Tableau 38 : La radio, moyen pour renforcer le plurilinguisme haïtien.

Les enseignants suivent aussi les programmes des médias locaux et internationaux. En effet, les programmes radiotélédiffusés en français participent au renforcement des compétences de communication des enseignants de français et les autres professionnels du milieu extrascolaire haïtien.

Le premier enseignant affirme écouter des programmes radiophoniques *en créole et en français*, mais sa préférence reste celui-ci, car ces programmes participent au développement de ses compétences de communication en français : « *Eh ! Oui euh:/ Normalement, euh, j'ai une préférence. En tant que professeur de français, j'ai toujours aimé écouter les émissions en français/ justement pour développer ma compréhension eh/ orale, ma production orale,*

mais il y a également des émissions qui se font en créole, et qui ont une importance capitale pour moi en tant que/ en tant que citoyen du pays/ j'ai donné aussi d'importance » (80-Ens1). L'écoute des émissions radiophoniques en français représente un moyen d'apprendre le français que ce soit par les chansons diffusées ou par le discours des intervenants. En effet, le 2^{ème} enseignant pratique une écoute active deux émissions d'une station de radio haïtienne (Vision 2000) dans le but d'approfondir ses connaissances en français.

➤ **Ex3-131 : Extraits d'arguments par le 2^{ème} l'enseignant**

31-I : Généralement quel type de programme des medias suivez-vous et dans quelle langue ?

32- Ens2 : *Ben, J'adore entendre certaines émissions radiodiffusées. Mais à un certain moment, je savais écouter constamment, l'émission vision 2000 à l'écoute et l'inviter du jour de radio vision 2000 également. Mais, depuis bien des années, on a encouragé les:/ journalistes à utiliser le créole pour ces genres d'entrevue juste pour faciliter la compréhension de tous. Mais moi-même, je sais écouter quelque fois certaines émissions:/ bon, parfois **on les appels chansonnettes françaises où on parle français**. Mais presque toutes les émissions/.*

33-I : Est-ce que les langues utilisées dans ces émissions vous intéressent ?

34- Ens2 : *A coup sûr.*

35-I : C'est important ? Pourquoi ?

36- Ens2 : *Bon, normalement, on a jamais fini d'apprendre, **c'est à dire en écoutant les autres on peut apprendre à partir de ceux qu'ils disent**. D'ailleurs toute la sagesse n'est pas enfermée dans une seule tête.*

Tableau 39 : Extraits d'arguments par le 2^{ème} l'enseignant sur l'écoute de la radio.

Les avocats suivent les programmes audiovisuels non seulement des médias locaux mais aussi des médias internationaux qui sont généralement ceux de la France représentant la référence en matière de pratique du français pour la plupart des Haïtiens. Le 1^{er} avocat explique que le choix de l'écoute dépend du type de l'émission et la langue de diffusion : « *Bon ! Ca dépend de l'émission, le plus souvent/ **PRATIQUEMENT, je suis les***

programmes de « Radyo Ginen », de « Tele Ginen ». Les émissions y sont diffusées en créole. Vous voyez ? Mais à TNH²⁵⁴, on fait/ Ca dépend de l'émission et dans quelle langue elle est diffusée » : « Bon, sa depan de emisyon an. Le plus souvent/ Pratikman, mwen konn swiv le plus souvan Radyo Ginen, Tele Ginen. Yo plis pale kreyòl. Konprann ? Men TNH, yo fè/ Sa depan an. Bon. Sa depann de emisyon an, nan ki lang yo fè l' » (46-A1). Cela dit, les émissions en français peuvent être susceptibles d'attirer beaucoup plus d'auditeurs cherchant à améliorer leur niveau en français. Il est vrai que l'avocat suit des programmes en créole, mais il suit aussi d'autres en français, car la TNH (Télévision Nationale d'Haïti) diffuse autant d'émissions en français qu'en créole.

Une station de radio comme RFI, par sa large capacité de diffusion sert de référence pour les locuteurs francophones haïtiens. Il ne s'agit pas seulement de l'écoute des émissions françaises en tant que telles, mais notamment de l'écoute des parlers des locuteurs francophones comme les hommes politiques français invités à ces émissions : « Donk, m fin fè preske 14 zan ap etidye an fransè. Eh ! M en tout etid se an fransè. Mèm si m' pa k ms i ta di w kòm sa yo rele Alain Jupe euh ! Ou konprann ? Tout nèg k'ap pale bon fransè. Ou konprann sa m' di la. K m sa yo rele ROBERT HUE, yon seri de grands hommes politiques an Frans k'ap pale fransè byen. Par exemple, m' konen ki pale fransè byen, tant d'autres ki konnen fransè byen fen. Yo pa nan / gros mots ronflants ; yo pa ladan l'. Vrèman m' toujou s iv moun sa yo. Mèm RFI, gen yon seri de station tou, m en konn ap gade yo tou. Gen jounalis ki pale bon fransè tou. M' k è sa nou klè sou sa. Gen yon seri de jounalis ayisyen ki:/ pale bon fransè pink ! » : « Donc, j'ai passé quatorze ans à étudier en français. Eh ! Toutes mes études étaient en français, même si je ne serais pas, dirais-je, de la trempe d'ALAIN JUPE euh ! Tu vois ? Tous ces gens qui parlent UN BON FRANÇAIS. Tu vois ce que je veux dire ?/ une personne comme ROBERT HUE, un ensemble d'hommes politiques français qui parlent bien le français, par exemple/ je suis convaincu qu'ils parlent bien le français parmi tant d'autres qui sont de très bons orateurs en français. Ils évitent les mots ronflants. Ils ne sont pas de cette pratique-là. En fait, je suis toujours les interventions de ces personnages-là. Comme RFI, il y a une série de station de radios aussi que j'écoute. Il a

²⁵⁴ TNH : Télévision Nationale d'Haïti.

également des journalistes qui parlent un BON FRANÇAIS. Je crois que c'est clair, il y a certains journalistes haïtiens parlent un français « PINK »²⁵⁵ (66-A1).

L'écoute de la radio peut participer à combler les lacunes des sujets parlants, et donc diminuer l'insécurité linguistique par l'apprentissage de nouveaux mots et de nouvelles expressions en français. Le 2^{ème} avocat présente l'écoute de la radio comme une condition nécessaire afin de parler français : « *Gen dè fwa mwen konn swiv RFI, paske si w vle pale fransè fòk ou tande fransè. Otan kew tande fransè, se otan kew konble saw ap tann nan lacune ke ou genyen. Paske lang nan se yon lang ki trè fatigan, ki mande anpil dokimantasyon. Gen de rechèch ou fè, gen de bagay, gen de lacune ou pa konble. Men le fè ke w tande fransè kap pale fransè, gen debagay l'ap di ou aprann li. Ou aprann an mèm tan wap tande. Paske lèw tande yon emisyon an fransè li ankò mye. Pouki sa li ankò mye ? Se paske gen de sujè kap trete, y'ap debat se an fransè l' ye. Kòm si pou w fè yon arguman lè ou menm wa pral chèche yon paj de argument sa yo, ou pa pral kraze tèt ou pou w mete l' an fransè. Ou tou genyen l' an fransè ou itilize'l lè sa a li sèvi w* » : « **Parfois, j'écoute RFI parce que si vous voulez parler français, il faut écouter le français. Avec l'écoute, on arrivera à combler de manière systématique ses lacunes en français. Le français est une langue exigeante, car sa pratique demande une lecture intense. Par sa propre documentation, on pourra combler certaines de ses lacunes. On peut apprendre certaines choses dans la langue en écoutant les Français utilisant le français. On apprend en écoutant. Il est encore mieux d'écouter les émissions en français. Pourquoi ? Parce qu'il y a des sujets qui sont traités et débattus en français qui pourraient nous servir de modèles quand nous utilisons le français. Nous n'aurons donc pas à nous casser la tête pour trouver comment les aborder en français. Comme vous avez donc ces modèles en français, vous pourrez les utiliser au moment opportun** » (10-A2).

A côté du français, les langues étrangères attirent de plus en plus les jeunes étudiants et universitaires du pays. Relativement à la langue de diffusion des programmes, nous avons répertorié dans les déclarations des répondants non seulement le français et le créole, mais aussi l'anglais et l'espagnol, même si ces derniers sont indiqués à un faible pourcentage.

²⁵⁵ Un français pink pourrait être traduit, ici, par « un bon français » ou encore « français standard ».

Les observables considérées font apparaître une manifestation de la pluralité linguistique par la mise en œuvre ou encore la quête du développement des compétences de communication non seulement en français, mais aussi en anglais et en espagnol comme respectivement langues seconde et étrangères aux côtés du créole langue première de la majorité des Haïtiens.

8.2.4 Le manque de la pratique du français oral en classe : point de vue des enquêtés

Les enquêtés font ressortir l'aspect oral comme manque principal l'enseignement-apprentissage du français en milieu scolaire et universitaire. En effet, relativement à la question « *Selon vous, qu'est-ce qui manquerait aux cours de français dispensés à l'université ?* », les enquêtés estiment qu'il manque des séances pratiques axées sur les besoins de communication écrite (correspondance administrative, technique de rédaction) et orale (animation, débat, exposés) afin d'exprimer le quotidien. Les cours ne répondent pas vraiment à leurs attentes relativement aux situations d'interactions verbales. Ainsi, ils se trouvent confrontés à un besoin langagier extrascolaire : « *un mélange de la réalité qu'on maîtrise très bien en créole et non en français* » (E12-025). Cela pourrait faire écho à une prise en compte du français haïtien dans une pratique innovante du français en Haïti. Ainsi, se pose non seulement un problème de pratique de l'oral mais aussi de vocabulaire pour mettre en mots leur quotidien.

De manière spécifique, cette question de manque dans les cours de français dispensés en milieu scolaire et universitaire, les réponses portent pour la plupart sur un manque criant de pratique de l'oral. Ainsi, un étudiant en linguistique (E12-016) met l'accent sur un manque de pratique en français pouvant participer au développement des compétences de communication des étudiants : « **Manque de pratique. A mon avis, on devrait aider les étudiants à développer leur intuition en langue française** ». L'enseignement du français serait beaucoup plus théorique ; ce qui ne donne pas la possibilité aux apprenants de mettre en œuvre leurs compétences linguistiques. Un autre étudiant en linguistique voit en ces cours une démarche livresque : « **Manque d'adaptation à la réalité, car les sont cours livresques** » (E12-019). Cela pourrait sous-entendre que les méthodes utilisées dans le cadre de ces cours sont encore des méthodes traditionnelles où l'étude des règles de grammaire est au centre des préoccupations des enseignants ; ce qui génère l'insécurité linguistique caractérisée par la

peur de faire des « fautes ». Un élève de Terminal (E12S-089) évoque l'idée que le manque de pratique et de stratégie crée un malaise chez les apprenants ; ce que nous pouvons interpréter comme une situation d'insécurité linguistique. Selon lui, dans les cours de français, **« il manque de pratique, de tactique pour que les enfants se trouvent dans leur peau »**. Comme nous l'avons vu précédemment, la quasi-totalité des sujets locuteurs questionnés manifestent l'envie de fréquenter les milieux où l'on parle français. Ainsi, ils souhaitent développer un minimum en termes de compétences de communication afin de prendre la parole. Et le verbe « se débrouiller » nous semble exprimer ce minimum de la part de cet étudiant de Haïti Tec (E8-054) qui précise qu'il y a besoin de développer plus d'*habileté* dans la pratique du français pour que les élèves arrivent à libérer la parole ou encore à « se débrouiller » : **« Plus d'élégance et d'habileté dans la langue pour que les élèves puissent se débrouiller »**. Le créole francisé serait une des caractéristiques de ce manque qu'accusent les cours de français à l'école et l'université en Haïti, puisque le mélange du créole et du français présent dans les pratiques de classe en Haïti. Une autre étudiant de Haïti Tec (E8-059) explique que **« tout devrait se faire en français, mais on le mélange avec la langue maternelle. Il n'y a plus de prof qualifiés »**. L'étudiant considère le mélange des deux idioms comme un manque de pratique du français dû à l'incompétence des enseignants de français. En général, dans les interactions didactiques, selon nos observations, seul le professeur a le droit d'utiliser le créole haïtien notamment le créole francisé. Ainsi, certains des enquêtés estiment que si ce manque existe, c'est parce que l'utilisation du français n'est pas une obligation en salle de classe : **« On n'exige pas les élèves à s'exprimer en français. On devrait les aider à pratiquer le français le plus souvent et à s'exprimer entre eux »** (E12S-095, Elève de terminal). En effet, le créole francisé a émergé surtout avec la chute de la dictature des Duvaliers en 1986 où le créole haïtien a pénétré toutes les sphères de la vie sociale haïtienne, car il était interdit de l'utiliser dans certains milieux sociopolitiques et religieux. Le discours de cet élève montre en même temps que le créole francisé pourrait être perçu comme un manque d'appropriation des compétences linguistiques et de communication en français langue seconde en Haïti. Ce manque de pratique crée une demande d'apprentissage du français même après l'université, puisque le français n'y est enseigné d'ailleurs qu'en première année ; une quantité de temps qu'un étudiant à la faculté d'agronomie estime trop peu pour pratiquer le français : **« C'est trop peu. C'est en 1ère année seulement »** (E1-034). Ainsi, les enquêtés vont vers des instituts de langues afin d'améliorer

leur niveau en français, car, comme nous l'avons vu, le français est déterminant dans la pratique de certaines professions en Haïti.

8.2.4.1 Cours particuliers de français comme recours pour les enquêtés

Même après l'école classique ou l'université, certains des enquêtés prennent des initiatives pour approfondir leur niveau en français. En effet, à la question « *A part l'école et l'université, où avez-vous appris le français ? Et Pourquoi ?* », certains enquêtés fréquentent des instituts où le français est enseigné, d'autres fréquentent les cercles littéraires où des conférences et des moments échanges sont organisés régulièrement. Il y en a aussi qui se livrent à un auto-enseignement à l'aide des supports technologiques. Ainsi, les institutions telles l'« *Alliance française* » et l'« *Institut français d'Haïti* »²⁵⁶ sont des institutions d'enseignement de référence pour ces enquêtés en Haïti. Un étudiant en linguistique (E12-004) déclare avoir pris des cours de français à l'« *Alliance française des Gonaïves* » pour améliorer ses compétences de communication en français. Généralement, dans certaines des villes de provinces d'Haïti, il existe une « *Alliance française* ». Cependant, dans la capitale haïtienne se trouve l'« *Institut français d'Haïti* » auquel plusieurs de nos enquêtés font référence dans leurs discours. C'est le cas d'un étudiant de la faculté d'agronomie et de médecine vétérinaire (E1-026) faisant mention de l'*Institut français d'Haïti* comme une institution où il s'est rendu pour renforcer son niveau en français. C'est aussi le cas d'une étudiante en linguistique (E12-007) affirmant elle aussi avoir fréquenté « Institut Français d'Haïti » pour la même raison. D'autres déclarent avoir appris des particuliers - « *cours privés* », ici, indiqués par le répondant (E12-002), étudiant en linguistique. Ces cours particuliers sont généralement des cours ponctuels organisés par des enseignants de français ou un institut. C'est en ce sens là qu'une élève de terminal au lycée Cent Cinquantenaire (E12S-078) affirme avoir suivi des « *séminaires sur le français* ». Dans le cadre de notre recherche de terrain, nous avons pu trouver une affiche relative à ce genre de séminaire :

²⁵⁶ Communément appelé par les locuteurs haïtiens « Insitut français ».

SÉMINAIRE
CORRESPONDANCE ET RÉDACTION ADMINISTRATIVES

Groupe 1
Samedi et dimanche 8h-12h

Groupe 2
Samedi et dimanche 1h-5h

Début : **samedi 20 juillet 2013**
Durée : **3 semaines (24 heures)**

Contenu

- Lettre administrative
- Curriculum vitae
- Rapport et compte rendu
- Avis et note de service

Frais : 2500 Gdes

Lieu : Port-au-Prince, Haïti
Adresse à confirmer par courriel ou téléphone
Réservation par courriel au plus tard le 17 juillet 2013
Courriels [] []

Figure 27 : Affiche d'un séminaire sur le français.

Les annonces des séminaires²⁵⁷ deviennent de plus en plus fréquentes notamment avec l'accessibilité aux réseaux sociaux par les familles haïtiennes. Les frais de participation à ces séminaires varient en fonction de la représentation sociale de la personne (physique ou morale) organisatrice. Il y a aussi des initiatives encore plus personnelles ne nécessitant pas de dépense financière que certains des enquêtés peuvent prendre dans la mesure où l'« Institut français d'Haïti » pourrait paraître coûteux pour un jeune étudiant ou élève d'une famille modeste. Et fréquenter ce genre d'institut serait une chance pour certains locuteurs haïtiens, puisqu'il serait le moyen leur permettant d'être en contact avec la pratique du français de France, une pratique considérée comme la référence en Haïti. Nous avons d'ailleurs abordé

²⁵⁷ La devise haïtienne est la gourde. 1 gourde = 0,01899 euro. Donc, les frais de 2 500 gourdes représentent 47, 4833 euros. Référence de conversion : www.fr.exchange-rates.org/, le 29 mai 2015.

les représentations sociolinguistiques de nos enquêtés mettant en évidence le désir de parler français comme les Français eux-mêmes. C'est ainsi qu'un étudiant d'*Haïti Tec* (E8-068) exprime son regret de n'avoir pas encore fréquenté cette institution constituant un atout majeur en milieu socioprofessionnel : « ***Je 'ai jamais eu la chance d'aller à l'institut français*** ». Face aux problèmes financiers ne lui permettant pas de fréquenter l'institut français, cette élève du lycée Cent cinquantenaire (E12S-100) – comme, d'ailleurs, d'autres enquêtés – déclare fréquenter des « ***clubs littéraires dans son église*** » en vue d'améliorer ses compétences de communication en français. Un autre étudiant d'*Haïti Tec* (E8-068), pour pratiquer le français, fréquente avec ses camarades le milieu religieux aussi : « ***J'ai appris le français avec des camarades et auprès des religieux catholiques*** » (E8-059).

Relativement à la demande du français en milieu professionnel, les interviewés déclarent aussi avoir fréquenté les instituts de langue française pour approfondir leurs compétences de communication en français. Comme l'étudiant e de l'école professionnelle, le 2^{ème} avocat considère la fréquentation de l'« Institut français d'Haïti » comme une chance : « *M'te gen chans an 2003, je crois ke m' t'al nan institut français. M'te pase nan institut français m'tap aprann pale fransè. Et m'te jwenn chans sa a m'te pase l' nan institut français kote m' ke gen yon diplòm an dezyèm degré* » : « ***J'ai eu la chance en 2003/ je crois que j'ai fréquenté l'institut français. J'ai été à l'institut français où j'apprenais à parler le français. J'ai eu cette chance de passer à l'institut français où j'ai eu un diplôme/ mon diplôme du deuxième degré*** » (12- A2). En effet, cet institut est considéré comme un espace de référence pour apprendre le français. Selon cet avocat, il lui a permis de s'auto-évaluer, découvrir et combler ses lacunes en français : « *Li ede m'. Li ede m' dans la mesure où avant ke m' te ale nan enstiti fransè m'te panse ke m' te konn pale fransè. Se lè ke m' t'al nan enstiti fransè lè m' komanse avanse se lè sa a ke m' we m' te gen yon pakèt lacunes ke m' te merite konble* » : « ***Il m'a aidé/ il m'a aidé dans la mesure où avant d'aller de fréquenter l'institut français je pensais que je savais parler le français, mais c'est quand je commençais à approfondir mes connaissances en français que je me suis rendu compte que j'avais beaucoup de lacunes à combler*** » (14-A2). L'institut français en Haïti représente un milieu où les locuteurs estiment pouvoir apprendre à parler le français. Dit autrement, il sert de recours pour développer des compétences de communication chez les élèves, étudiants et les jeunes diplômés. L'école et l'université serait donc un milieu où l'écrit reste dominant. Et le

journaliste va même jusqu'à affirmer n'avoir pas appris à parler le français ni à l'école ni à l'université : « *A part l'école, à part l'université, je dois vous dire que j'ai été à l'institut français. Euh:/ j'ai passé, je crois euh:/ bon trois/ quatre ans environ là-bas. Euh ! J'ai voulu maîtriser un peu les règles, puisque pour parler bien le français, il faut maîtriser les règles. Et j'ai été là-bas, question d'essayer de mieux euh:/ maîtriser les règles. C'est là que/ que j'ai appris à part l'école bien sûr. A part l'université, bien que l'université on n'vous a pas/ on n' m'a pas appris à parler le français quand même. C'est vrai que les cours se font en français. C'est vrai que vous apprenez certaines choses, ça il n'y a pas de doute, mais question/ lorsqu'on parle d'apprentissage. On dit comment parler une langue, c'est/ Mais à part l'école, à part l'université, j'étais à l'institut français* » (29-J). Le discours du journaliste comme professionnel utilisant le français quotidiennement dans l'exercice de son métier montre que les institutions scolaire et universitaire n'arrivent pas à répondre aux besoins des enquêtés. Cela dit, pendant ou après leurs études classiques ou universitaires, certains locuteurs haïtiens trouvent nécessaire de fréquenter un espace d'apprentissage de français pour approfondir leurs compétences de communication dans cette langue jouant un rôle majeur non seulement dans l'enseignement et la formation, mais aussi en milieu socioprofessionnel.

8.3 Regards sur les pratiques didactiques : observations directes et participations observantes

Nous présentons une synthèse des observations réalisées dans le cadre de cette enquête par le biais de la grille de LASCOLAF. Grâce à ces différentes thématiques, cette grille nous donne la possibilité de faire état des pratiques didactiques en français langue seconde dans les classes considérées. Relativement au volume de données à traiter, l'utilisation de cette grille - appliquée déjà à des recherches hautement scientifiques en termes de rigueur méthodologique - nous a semblé plus pertinente pour avoir une compréhension explicative des pratiques didactiques et, en même temps, plus adaptée surtout quand il s'agit des observations de plusieurs classes. Une telle grille déjà expérimentée sur d'autres terrains peut être garante d'une certaine distance du chercheur par rapport à l'objet, car « *l'utilisation de questionnaires élaborés par d'autres chercheurs, avec adaptation selon le besoin, permet également de réduire l'effet de subjectivité du chercheur hyper-spécialisé* » (Blanchet, 2012 : 54)². Les observations proposent un regard complémentaire des pratiques didactiques en ce sens qu'elles nous permettent d'aborder ces pratiques de manière « in vivo » en salle de classe. Elles sont considérées dans l'objectif d'une confrontation d'observables afin de mieux construire le sens de leurs analyses et interprétations. Nous présentons dans les deux tableaux suivant respectivement trois classes de 9^{ème} année fondamentale d'un lycée et deux classes d'une école professionnelle. Ces deux institutions sont basées à Port-au-Prince.

LE : Langue d'enseignement ME : Matière enseignée SL : Sujet de la leçon Thème : branche de la matière concernée	Classe I Lieu : Port-au-Prince Niveau : 9 ^{ème} AF Effectif : 65 Langue : Français Matière : Français Thème : Grammaire SL : Passivation en français	Classe II Lieu : Port-au-Prince Niveau : 9 ^{ème} AF Effectif : 65 Langue : Français Matière : Français Thème : Grammaire SL : Verbes pronominaux en français	Classe III Lieu : Port-au-Prince Niveau : 9 ^{ème} AF Effectif : 61 Langue : Français Matière : Français Thème : Grammaire SL : Subordination en français
1. Les méthodes d'enseignement / apprentissage			
Le temps de parole du maître est supérieur à celui des élèves	X	X	X
Le maître pose toujours des questions	X	X	
Il n'y a qu'une réponse possible aux attentes du maître		X	X
Il n'y a pas d'interaction élèves-élèves	X	X	X
Le maître donne d'abord les règles, que les élèves appliquent	X	X	X
L'activité de l'élève est souvent résumée à la récitation/répétition de la règle	X	X	X
TOTAL	4	6	5
Le temps de parole des élèves est supérieur à celui des maîtres			
Les élèves posent des questions			
Le maître prend en considération plusieurs types de réponses	X	X	X
Il y a des interactions élèves-élèves		X	X
Les élèves construisent une règle à partir de manipulations/observations			
L'élève est amené à réinvestir les règles dégagées	X	X	X (au tableau)
	2	3	3
2. Apprentissage de la langue d'enseignement			
<i>L'enseignement de la langue s'accompagne-t-il d'une réflexion sur le fonctionnement de la langue (grammatical, linguistique) de cette langue (indices agrégés ci-dessous donne une note de 0 à 3)</i>			
Activités sur la morphosyntaxe de cette langue	X	X	X
Activités sur la correction phonétique de cette langue	X	X	

Activités sur le lexique de cette langue	X		
3. Modèles didactiques : existe-t-il des liens entre l'apprentissage en L1 et les apprentissages en français ? (indices agrégés ci-dessous donne une note de 0 à 3)			
Comparaison explicite faite entre les systèmes			
Analyses d'erreurs des apprenants à partir des différences entre les langues	X		
Recours à des traductions d'une langue à l'autre	X	X (« Ban m' yon ti chans ! » : donnez-moi une petite chance !)	
4. Gestion de l'utilisation des langues dans la classe			
Une seule langue présente dans la communication	X		X
Recours à des emprunts à l'autre langue quand le mot emprunté n'existe pas			
Recours à l'alternance codique (au creole francise) servant à mieux expliquer			
5. Support de l'enseignement			
- Un manuel est-il utilisé ?	Non	Non	Oui
- combien d'élèves par manuel pendant la leçon ?	Presqu'un élève par manuel	Presqu'un élève par manuel	Presqu'un élève par manuel
- Combien d'élèves avec le manuel pendant la leçon ?	Majorité	Majorité	Majorité
Des supports authentiques (journaux, chansons, publicités) sont-ils utilisés ? Si oui, lesquels ?	Aucun	Aucun	Aucun
- D'autres matériels sont-ils utilisés ? Si oui, lesquels ?	Manuels personnels du maître, Craie, tableau	Fuille de préparation de cours	Cahier de préparation de cours
6. Niveau linguistique du maître de la langue de scolarisation			
- Le maître a-t-il la langue de scolarisation comme langue première	Non	Non	Non
- Le maître a-t-il eu une formation initiale générale ?	Oui	Oui	ND
- Le maître a-t-il eu un renforcement linguistique dans cette langue ?	Oui	Oui	ND
- Le maître a-t-il eu une formation didactique dans cette langue ?	Non	Oui	ND
- Le maître s'estime-t-il bien « armé » pour enseigner cette langue ?	Oui	Oui	Oui
- Le maître s'estime-t-il bien « armé » pour enseigner dans cette langue ?	Oui	Oui	Oui
- Dans quel (s) domaine (s) le maître	ND	ND	ND

aimerait-il recevoir un appui ?			
---------------------------------	--	--	--

A partir de la lecture du tableau ci-dessus, nous pouvons formuler plusieurs remarques :

- Dans les trois classes, le temps de parole du maître est largement supérieur à celui des élèves. Cela dit, les élèves ne prennent presque pas la parole en classe si ce n'est quand il s'agit de répondre à une question. Généralement, les interactions entre les élèves relèvent du bavardage et de la turbulence. Leur participation de résumé globalement à la réponse en chœur et la répétition des règles et des constructions de phrases au tableau.
- La prise en compte du créole haïtien dans les cours de français que nous avons observés n'est pas fréquente. Cependant, parfois, au cours du déroulement de la leçon, l'enseignant de la classe I utilise le créole haïtien pour apporter certaines précisions sur la morphosyntaxe et le lexique du créole et du français ; ce qui pourrait constituer un apport de la langue première des apprenants en classe de FLS. Celle-là n'est pas pour autant utilisée comme moyen d'enseignement dans ces séquences didactiques là. comme recours, le créole a été utilisé par l'enseignant de la classe II pour réclamer le silence de la part des élèves turbulentes. Après leur avoir demandé maintes fois de se taire, il a lancé : « *Ban m' yon ti chans !* » (« Donnez-moi une petite chance ! »).
- Un manuel de grammaire est prescrit par la direction du lycée mais deux des trois enseignants ne l'utilisent pas dans leurs cours. L'enseignant de la classe I indique qu'il puise des notions dans plusieurs autres manuels, alors que l'enseignant de la classe II n'a pas souhaité répondre sur ce sujet là. Les cours de français ne sont pas donnés dans de bonnes conditions. La quantité d'élèves (65, 65 et 61) représente un handicap quant à leur participation effective dans un cours de français. Ainsi, relativement à leur formation, deux des trois enseignants estiment être « armés » pour enseigner en français, mais le nombre élevé d'élèves ne leur permet pas vraiment d'atteindre leur objectif.

Tableau 40 : grille d'observation de 9^{ème} année fondamentale

LE: Langue d'enseignement ME : Matière enseignée SL : Sujet de la leçon Thème : branche de la matière concernée	Classe Informatique Lieu : Port-au-Prince Niveau : 1 ^{er} année Langue : Français Matière : Communication française Thème : expression orale SL : prendre la parole en public	Classe Télécommunication Lieu : Port-au-Prince Niveau : 1 ^{ère} année Langue : Français Matière : Communication française Thème : expression orale SL : prendre la parole en public
1. Les méthodes d'enseignement / apprentissage		
Le temps de parole du maître est supérieur à celui des élèves	X	
Le maître pose toujours des questions	X	X
Il n'y a qu'une réponse possible aux attentes du maître		
Il n'y a pas d'interaction élèves-élèves	X	X
Le maître donne d'abord les règles, que les élèves appliquent	X	
L'activité de l'élève est souvent résumée à la récitation/répétition de la règle		
	4	2
Le temps de parole des élèves est supérieur à celui du maître		X
	3	1
Les élèves posent des questions		
Le maître prend en considération plusieurs types de réponses	X	X
Il y a des interactions élèves-élèves	X	X
Les élèves construisent une règle à partir de manipulations/observations		
L'élève est amené à réinvestir les règles dégagées	X	X
	3	3
2. Apprentissage de la langue d'enseignement		
<i>L'enseignement de la langue s'accompagne-t-il d'une réflexion sur le fonctionnement de la langue (grammatical, linguistique) de cette langue (indices agrégés ci-dessous donne une note de 0 à 3)</i>		
Activités sur la morphosyntaxe de cette langue		
Activités sur la correction phonétique de cette langue	X	X
Activités sur le lexique de cette langue	X	X
	2	2
3. Modèles didactiques : existe-t-il des liens entre l'apprentissage en L1 et les apprentissages en français ? (indices		

agregés ci-dessous donne une note de 0 à 3)		
Comparaison explicite faite entre les systèmes	X	X
Analyses d'erreurs des apprenants à partir des différences entre les langues		
Recours à des traductions d'une langue à l'autre	X	X
4. Gestion de l'utilisation des langues dans la classe		
Une seule langue présente dans la communication	X	X
Recours à des emprunts à l'autre langue quand le mot emprunté n'existe pas	X	X
Recours à l'alternance codique servant à mieux expliquer		
	4	4
5. Support de l'enseignement		
- Un manuel est-il utilisé ?	Oui	Oui
- combien d'élèves par manuel pendant la leçon ?	Pas de manuel	Pas de manuel
- Combien d'élèves avec le manuel pendant la leçon ?	Pas de manuel	Pas de manuel
Des supports authentiques (journaux, chansons, publicités) sont-ils utilisés ? Si oui, lesquels ?	Journaux locaux	Journaux locaux
- D'autres matériels sont-ils utilisés ? Si oui, lesquels ?	Feuilles, craie, tableau, Ordinateur	Feuilles, craie, tableau, Ordinateur
6. Niveau linguistique du maître de la langue de scolarisation		
- Le maître a-t-il la langue de scolarisation comme langue première	Non	Non
- Le maître a-t-il eu une formation initiale générale ?	Oui	Oui
- Le maître a-t-il eu un renforcement linguistique dans cette langue ?	Oui	Oui
- Le maître a-t-il eu une formation didactique dans cette langue ?	Oui	Oui
- Le maître s'estime-t-il bien « armé » pour enseigner cette langue ?	Oui	Oui
- Le maître s'estime-t-il bien « armé » pour enseigner dans cette langue ?	Oui	Oui
- Dans quel (s) domaine (s) le maître aimerait-il recevoir un appui ?	Au niveau des supports	Au niveau des supports

Ces participations observantes ont porté essentiellement sur un cours de communication française visant à développer des compétences de communication chez les étudiants de cette école professionnelle. La première séance de ce cours a fait objet d'une présentation individuelle et d'une exposition des besoins langagiers des apprenants et de leurs attentes. En effet, quelques questions relevant de leur motivation et de représentation y ont été abordées le premier jour : Est-il important pour vous d'apprendre le français ? Pourquoi ?

Quelles sont vos attentes de ce cours ? Avez-vous des faiblesses ? Quelles sont-elles ? La réponse à ces questions ont permis d'adapter le cours de communication française aux besoins des classes concernées par notre étude. Les réponses données au cours de leur présentation individuelle ont confirmé la représentation du français en Haïti et leurs difficultés sur le plan linguistique et de communication dans la pratique de cette langue. Ces réponses font donc écho aux propos recueillis des questionnaires et entretiens. Il était fondamental d'aborder le premier cours ainsi, car les apprenants font partie intégrante du processus enseignement-apprentissage. De plus, cette démarche est une matérialisation du contrat didactique à établir entre les acteurs de la salle de classe afin de faciliter le bon déroulement de ce processus.

Relativement au type de classes, les pratiques didactiques ne sont pas les mêmes. En effet, nous avons remarqué que les étudiants en télécommunication participaient beaucoup plus au cours que ceux qui sont en informatique. La participation de ces derniers demande d'aller les chercher et de leur poser des questions en permanence. Ce serait peut-être l'une des conséquences de l'enseignement du français dans les classes antérieures où l'écrit est une priorité. Passer d'un cours généralement d'énoncés de règles et d'études de textes à un cours axé sur la prise de parole pourrait être un exercice difficile pour certains de ces étudiants. L'envie de prendre la parole est là, mais les mots et les expressions pour extérioriser leurs pensées leur manquent.

Dans le cadre de ces séquences didactiques, le français a été utilisé comme langue d'enseignement. Cependant, parfois le créole haïtien était présent soit comme emprunt soit comme traduction pour permettre aux apprenants de mieux comprendre le sens de certaines notions lors de leur illustration. C'est le cas du verbe « kiffer » dont « je kiffe » (personne 1) qui peut être traduit en créole haïtien par « m' damou » (personne 1). Le créole a été aussi considéré quand il fallait apporter certaines précisions sur les pronoms compléments comme lui, le, la, les, leur, en et y qui créent souvent certaines confusions de la part des apprenants, puisque le pronom complément « le » est parfois utilisé à la place de « lui ». Il en est de même de « les » à la place de « leur », sachant qu'en créole haïtien ils sont tous les deux représentés par « yo » qui peut être tantôt pronom personnel (antéposé relativement au verbe) sujet et tantôt pronom personnel complément (postposé relativement au verbe). Dans les interactions didactiques, ces précisions ont été apportées suite à l'expression des attentes de certains

participants au cours de leur présentation individuelle. Dans les interactions en salle de classe, nous avons remarqué un fort besoin d'acquisition du lexique chez les apprenants et la recherche d'un parler d'un locuteur dit « Parisien »²⁵⁸ - ce que nous pouvons considérer comme « français de France » - par la manière de vouloir prononcer les mots présentant parfois des cas d'exagération au plan articulatoire. Dans les interactions verbales, le problème de l'utilisation de certains mots liés aux pratiques quotidiennes a été posé. Ainsi, les apprenants avaient le libre choix d'aider leurs interlocuteurs à trouver des expressions dans les échanges lors des exposés. Aussi, nous avons noté plusieurs mots dont voici quelques-uns que nous avons travaillés dans le contexte sociolinguistique haïtien :

²⁵⁸ Cela fait écho à cette expression populaire pour désigner les locuteurs haïtiens francophones : « être un Français égaré sur la terre d'Haïti ».

Ex3-132 : pratiques sociolinguistiques et quelques ressources linguistico-culturelles locales

Lexique	Créole	Français	
	Variété haïtienne	Variété d'Haïti	Variété de France
Nourriture	1. Bannann peze	Banane pesée	<i>Banane pressée</i> ± [Banane plantin]
	2. Marinad	Marinade	<i>Marinade</i> ± [baigné]
	3. Akra	Acra	<i>Acra</i> ± [Acra]
	4. Pate	Pâté	<i>Pâté</i> = Bokit
	5. Pikliz	Pikliz	<i>Pikliz</i> ± [Mélange : choux, carottes, oignons, piment, ...]
	6. Vinèg	Vinaigre	<i>Vinaigre</i> ± [Sauce piquante]
	7. Fig banbann	Figue banane	Banane
	8. Surette	Surette	Bonbon
	9. Bonbon	Bonbon	± Pain d'épices
	10. Kleren	Clairin	± Rhum (Alcool forte)
	11. AK-100	AK-100	AK-100
Unités de mesures locales	12. Mamit diri	Marmite de riz	Marmite de riz
	13. Ti mamit mayi	Petite marmite de maïs	Petite marmite de maïs
	14. Gwo mamit sik	Grande marmite de sucre	Grande marmite de sucre
	15. Glòs lwil/luil	Gloss d'huile	Gloss d'huile
	16. Demi glòs lwil/luil	Demi-gloss d'huile	Demi-gloss d'huile
Ustensiles	17. Chodyè	Chaudière	± [Faitout]
	18. Kiyè bwa	Cuillère en bois	Cuillère en bois
	19. Vè + qqch (yon vè diri)	Verre de + qqch (un verre de riz)	± Verre doseur (un verre dosseur de riz)
	20. Chalimo / Pay	Chalumeau / Paille	Paille
Outil d'éclairage	21. Balèn	Baleine	± Bougie
Pratiques sociopolitiques	22. Makout	Macoute	Macoute ± [Milice des Duvalier]
	23. Chimère	Chimère	Chimère ± [Activiste politique]
	24. Zenglendo	Zenglendo	Zenglendo ± [Bandit armé]

Tableau 41 : Pratiques sociolinguistiques et quelques ressources linguistico-culturelles haïtiennes.

Ces expressions montrent qu'il y a un besoin de prise en compte des ressources linguistiques²⁵⁹ faisant partie du quotidien des locuteurs haïtiens. En effet, s'ils doivent s'exprimer dans le cours, c'est aussi exprimer leur quotidien qui est agrémenté également d'un ensemble de pratiques extrascolaires. Nous avons remarqué une tendance favorable à la recherche des équivalents de ces mots et expressions qui n'existent pas forcément dans la pratique du français dans les autres pays francophones, car ce sont les pratiques sociales de ces pays là qui sont mise en mots dans leur parler. L'utilisation d'une expression comme « glòs luil » reste typiquement haïtienne. A partir des réflexions en didactiques des langues, l'on comprend que l'enseignement-apprentissage des langues doit tenir compte de l'ensemble des variétés existantes dans l'espace interactionnel. Ce qui revient à dire que la pratique du français en Haïti ne peut se faire sans tenir compte de la pratique linguistique des apprenants en dehors de l'école.

Tout compte fait, la première grille d'observation directe fait état de trois classes dans lesquelles l'enseignement de la grammaire française s'apparente à un cours traditionnel, et donc n'offre pas la possibilité aux participants ni d'interagir ni d'être amenés à réinvestir les règles dégagées si ce n'est quelques exercices de construction de phrases déconnectées de tout contexte énonciatif au tableau de la classe. Cette démarche dans ces classes décrit un enseignement priorisant l'écrit même si nous sommes conscients que la distinction entre l'écrit et l'oral pourrait ne pas être une tâche facile, d'autant plus que les enseignants font face au manque de matériels didactiques adaptés. Chiss (2010 : 90) a attiré l'attention sur cette distinction qui reste loin d'être concrète dans le processus enseignement-apprentissage en ce sens que « *distinguer l'ordre de l'écrit et l'ordre de l'oral constitue a priori un des acquis de la linguistique structurale mais la réalité est que ce principe de distinction a du mal à se concrétiser dans les manuels et les pratiques de classe* » (Chiss, 2010 : 90).

Dans les réponses aux questionnaires et les entretiens, les répondants avaient insisté sur le manque de pratique dans les cours de français tant à l'école qu'à l'université. Les pratiques didactiques traitées dans la première grille servent d'illustration à ce manque de l'oral que connaissent les apprenants en salle de classe. La grille des observations

²⁵⁹ Un corpus du français haïtien est joint à la thèse (Voir Tome I, ANNEXE I).

participantes nous a permis, relativement à ce manque de pratique, de mettre la focale sur les conditions de la production orale des participants. Elle met en évidence une motivation sans précédent de la part de ces jeunes étudiants désireux de parler le français, et aussi d'épouser le style des francophones parisiens, comme c'était le cas de l'un des avocats considérés dans le cadre de notre enquête de terrain. En effet, les participants font face aux besoins d'une sécurité linguistique leur permettant d'exprimer librement leur quotidien. Les questionnaires, les entretiens et les grilles d'observations concourent à la compréhension globale des pratiques sociolinguistiques haïtiennes en ce sens qu'en confrontant les observables de ces trois outils nous avons pu déceler le contexte des interactions verbales et la représentation des langues en présence qui n'est pas sans conséquences dans l'exercice de certains, mais encore dans le processus enseignement-apprentissage. Ainsi, la prise en compte du français haïtien élaboré à partir des ressources linguistico-culturelles partiellement locales s'avèrent fondamentale dans une démarche de contextualisation des pratiques sociolinguistiques scolaires et extrascolaires visant à améliorer les interactions verbales en français.

Chapitre 9

Synthèse interprétative des pratiques sociolinguistiques et didactiques en Haïti

Langues, représentations, pratiques et institutionnalisation

Pourquoi avons-nous eu besoin de comprendre ces représentations et ces pratiques ? La réponse à cette question serait que « comprendre » qui veut dire « *s'en construire une représentation lisible (simplifiée pour être compréhensible, de préférence la moins simpliste possible pour tenter de restituer la complexité du monde) dont la finalité est que le monde fasse sens et que le sens que nous attribuons au monde nous permette d'agir sur ce monde* » (Blanchet, 2011 :10). Les scolarisés, comme tout autre sujet locuteur dans un pays, se trouvent dans une pluralité de contextes qui fait intervenir de manière interactive des compétences de communication dans une ou plusieurs langues dépendamment de la situation de communication. Cet exercice est encore plus important à observer chez les universitaires ayant une vie beaucoup plus active (ici, interprétées comme interactions par rapport aux élèves), même si certains d'entre eux peuvent avoir la possibilité d'évoluer dans d'autres sphères sociales. Cette particularité résulte du fait que les scolarisés ne viennent pas généralement d'une même région et ne fréquentent pas non plus forcément la même école ou université ; ce qui renvoie, du coup, à un indice de différenciation sociale. Les résultats de notre enquête de terrain ont fait état d'une mobilité socio-scolaire, car les apprenants changent de lieu de résidence et changent aussi d'école ; ce qui agit sur les pratiques sociolinguistiques et didactiques.

9.1 Le créole francisé comme indicateur de changement des pratiques didactiques

Les discours sur l'espace où interagissent les locuteurs charrient les représentations des langues qu'ils y utilisent. Nous n'affirmons pas ici que la langue est liée à un espace précis, mais nous reconnaissons que dans les politiques linguistiques et les normes sociales les individus ont des droits linguistiques régis par des décisions juridiques en vue de favoriser la coexistence et la gestion des pratiques sociolinguistiques. Cependant, ces droits peuvent être exercés au-delà des frontières dans l'intrication des pratiques sociales et les pratiques linguistiques. C'est le cas d'Haïti où les langues sont utilisées dans des contextes bien particuliers, même si c'est de manière informelle et par tradition. Nous pouvons citer, à titre d'exemple, le discours d'investiture présidentielle prononcé toujours en français avec parfois quelques parenthèses en créole haïtien. Ainsi, il convient de prendre en compte les représentations linguistiques (RL), puisque selon Vargas & coll., (2010 : 185) « *les RL permettent de mieux comprendre les dynamiques sociolinguistiques qui président à la gestion de la multiplicité des relations sociales qui font un groupe humain. Parce qu'elles posent les frontières d'une communauté, elles participent directement au processus identitaires grâce auxquels un acteur parvient à distinguer le soi et l'autre. Elles constituent ainsi des « guides pour l'action »*²⁶⁰ en offrant à l'acteur des repères grâce auxquels il est en mesure de faire face à la pluralité de situations sociales auxquelles il peut être confronté ». Relativement aux résultats de notre enquête de terrain, ces représentations nous permettent donc de conceptualiser les interactions entre langues et espaces dans le contexte haïtien ainsi :

²⁶⁰ ABRIC, J.-C., 1994, « Les représentations sociales : aspects théoriques », dans ABRIC, J.-C. (Ed.), dans *Pratiques et représentations*, Paris PUF, p.11-35.

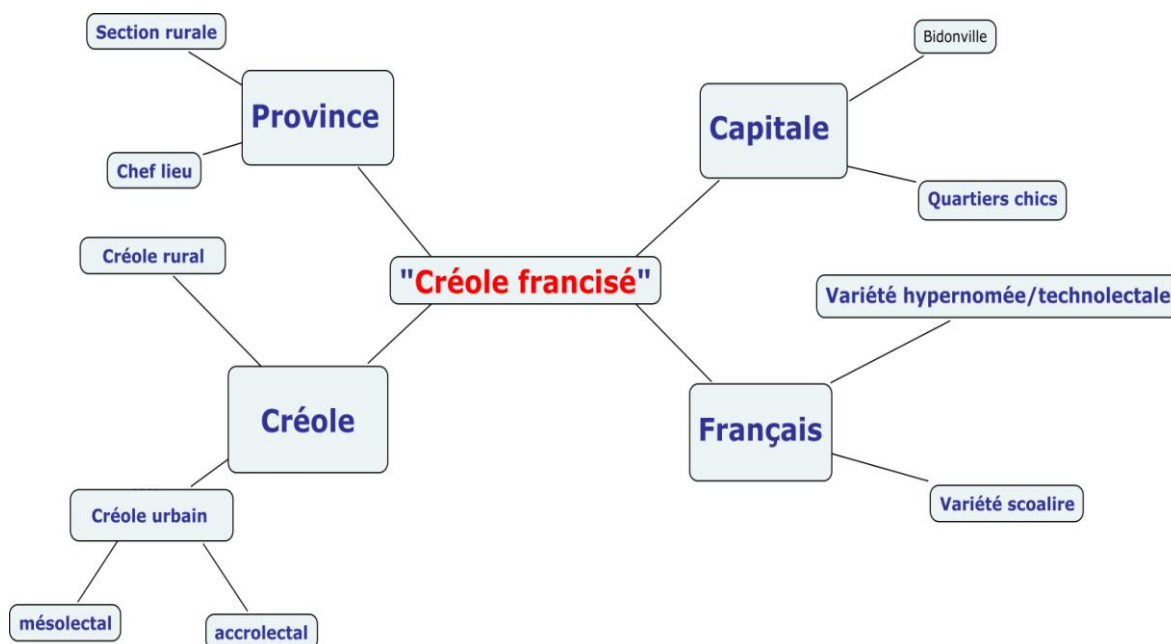


Figure 28 : interactions langues et espaces.

Chez les scolarisés haïtiens, la pratique du créole francisé est présente dans la quasi-totalité des situations d'interactions verbales du quotidien. Même après leurs études supérieures et leur évolution au plan professionnel, ce mélange créole-français est encore plus évident dans les discours de la majorité des locuteurs haïtiens scolarisés. En effet, le créole francisé est très utilisé dans les médias et les situations sociales spontanées formelles et informelles. Aussi, ce mélange est généralement de nature lexicale et se produit également à d'autres niveaux linguistiques - susceptibles d'être observés dans le cas d'Haïti - à travers des phénomènes phonétique, phonologique, morphosyntaxique, etc. En effet, le créole francisé pourrait être situé à l'intersection du créole haïtien et du français et, en même temps, à l'intersection des espaces « capitale » et « province » d'Haïti. Souvent, ce mélange créole-français est utilisé dans le pays comme la continuité du français ou un palliatif servant souvent de l'apanage des animateurs de radios et de télévisions, des intellectuels et des acteurs sociopolitiques dans leurs déclarations. L'on comprend qu'autant qu'on s'oriente vers la capitale, autant que la pratique du créole francisé est importante. Il en est de même de la pratique du français dans les interactions institutionnelles, car Haïti est un pays où la quasi-totalité des services publics se situent dans la capitale. La pratique du français dans les institutions est tournée vers un français académique et même technolèctal dans la mesure où

dans les écoles de commerce en Haïti une variété dite « français commercial » est enseignée, en comparaison à la variété d'anglais dite « anglais commercial ».

En référence à notre enquête de terrain, le recours au créole francisé serait lié, d'une part, à l'indisponibilité²⁶¹ de certaines expressions dans la pratique du créole haïtien et, d'autre part, aux représentations des deux langues haïtiennes en présence, même si nous nous pouvons assumer que « *les langues n'ont pas toutes le même poids* » (Calvet, 2011 : 7) et, nous pouvons même ajouter, n'auront peut être jamais le même poids, car il y aura toujours des endroits là où l'une domine l'autre sera dominée. Et vice-versa. Nos résultats montrent qu'il n'y a que des espaces dominés par certaines pratiques sociolinguistiques. C'est le cas des tribunaux et les institutions de formation où le français est dominant à la fois à l'oral et à l'écrit. Cette langue est dominante dans ces espaces non pas parce que tous les interactants peuvent normalement l'utiliser pour s'exprimer, mais parce que les représentations permettent de valoriser ses locuteurs parfois même au détriment de leurs interlocuteurs. Dans cet ordre d'idées, les discours de nos enquêtés ont mis en évidence cette situation sociolinguistique. Le créole francisé montre la nécessité de comprendre que le français est une langue hyper valorisée dans les pratiques sociales et professionnelles en Haïti, puisque les locuteurs francophones sont aussi et même d'abord, pour la plus part, des locuteurs créolophones choisissant d'utiliser le créole francisé. Il montre aussi la nécessité de prendre en compte une didactique adaptée au terrain haïtien. Dans cette perspective, aujourd'hui, la nécessité est de pouvoir arriver à mettre en place les bases d'une cohabitation de toutes les pratiques sociolinguistiques existantes dans le pays pour dynamiser les pratiques de classes et améliorer les interactions verbales.

²⁶¹ Cette indisponibilité se traduit par une tendance de résistance à certaines expressions françaises dans le but de garder un créole haïtien dit « créole-créole » (créole de l'Haïti profonde). C'est une tendance folklorique visant à construire des périphrases dans les discours en créole au lieu d'utiliser des mots français pour exprimer les pratiques sociales. En première année de linguistique à l'université d'État d'Haïti (2002-2003), un enseignant (dit de sociolinguistique) a réduit mes notes au cours de son évaluation parce que j'avais utilisé les concepts « Langue outil » et « Langue objet » que j'ai traduits respectivement en créole haïtien par « Lang zouti » et « Lang objè » dans le traitement d'un sujet sur la pratique du créole haïtien. Selon lui, j'aurais dû tout simplement utiliser des périphrases pour expliquer ces deux concepts au lieu de tenter de les utiliser directement en les adaptant à la moule morphologique du créole haïtien.

9.1.1 Identités et classes sociales en Haïti : les langues haïtiennes au service de l’affirmation identitaire

En quoi les représentations sociolinguistiques pourraient-elles aboutir à une démarche descriptive et à la compréhension d’une affirmation identitaire à la lumière d’une sociolinguistique haïtienne ? Comment pourrait-on en dégager des perspectives identitaires ? *« Il n’existe donc pas d’identité culturelle en soi, définissable une fois pour toutes. L’analyse scientifique doit renoncer à prétendre trouver la vraie définition des identités particulières qu’elle étudie. [...] Si l’on admet que l’identité est une construction sociale, la seule question pertinente devient : « comment pourquoi et par qui, à tel moment et dans tel contexte est produite, maintenue et remise en cause telle identité particulière ? »* (Cuche, 2001 : 97).

Les langues pourraient-elles être au service de l’affirmation d’identité(s) haïtienne(s) ? Comment pourraient-elles participer à l’appropriation des éléments constitutifs d’une nation ? Comment participent-elles à l’épanouissement de cette nation au plan local et international ? Comment un pays peut-il élever, enseigner et former des individus dans une pratique diversitaire des langues ? Cette notion de « nation » est fondamentale. *Etre Haïtien-ne* c’est d’abord être un citoyen-ne ayant des droits et devoirs dans une société où les langues devraient être au service de chacun indépendamment de sa position socioéconomique. L’Etat haïtien affirme dans le curriculum de l’école fondamentale²⁶² - manuel pédagogique officiel de référence des enseignants et directeurs d’établissement du système éducatif – que *« s’inspirant d’une philosophie humaniste et pragmatique, l’éducation haïtienne nationale affirme l’identité de l’Homme haïtien en lui permettant d’avoir accès à la connaissance du monde »*. Cette dimension identitaire et citoyenne de *l’homme haïtien* doit passer forcément par les valeurs constitutives d’une *nation*, mais aussi par l’éducation et la formation. Deux aspects sont à considérer dans la perspective de cette philosophie humaniste et pragmatique : d’une part, la langue considérée, ici, *comme moyen de s’approprier ces valeurs constitutives* dans les situations formelles (écoles, universités, etc.) et informelles (maisons, situations sociales spontanées, médias, etc.). Et d’autre part, le *processus de construction* pouvant

²⁶² Curriculum de l’École Fondamentale, Finalités de l’Éducation Haïtienne (1990 : 2).

aboutir à cette affirmation identitaire. L'idéologie linguistique qui sous-tend les représentations sociolinguistiques aux yeux de l'État haïtien n'est pas que didactique. Elle peut être aussi *sociopolitique* et *historique* pour citer Gajo (2005 :47) quant au contexte dans lequel la langue française a été introduite sur l'île d'Haïti et son apport à la construction sociale et identitaire de l'élite haïtienne. Dans les situations informelles et même certaines situations formelles c'est surtout dans une pratique variée du créole – notamment un parler partagé entre le français et créole dit « *créole francisé* » - que les Haïtiens interagissent. Le français est réservé à un cadre généralement formel. C'est le cas de l'école, l'université, le parlement, les tribunaux, etc. Or, à l'école, il n'existe qu'un manuel présentant les valeurs constitutives de la République d'Haïti en français et ayant pour titre « *J'aime Haïti* »²⁶³. Cet ouvrage est uniquement en français. Il en est de même des manuels d'histoire et de géographie d'Haïti qui exposent l'histoire du pays, y compris celle de nos héros de l'indépendance exclusivement en français.

9.1.1.1 Le français et la construction citoyenne en Haïti

Relativement aux enseignements des valeurs de la République d'Haïti dans le cadre de la consolidation d'une nation, il nous paraît nécessaire d'interroger l'éducation citoyenne haïtienne en considérant la langue comme moyen de transmission. Dans quel contexte cette notion de « *nation* » est-elle enseignée ? Pour quelle finalité ? Celle-ci est que l'Haïtien, arrivé au terme de ses études secondaires, s'approprie toutes les valeurs nationalistes et patriotiques. Aussi, en quoi la langue française serait-elle la cause de la non contextualisation de cette notion de « *nation* » dans les enseignements et les usages ? Ne serait-elle donc pas un élément identitaire ? Une première tentative de réponse revient à prendre en compte les dispositifs établis dans le cadre de l'enseignement de cette notion. Le français ne peut en aucune manière être considéré comme l'unique cause des problèmes éducatifs et identitaires du pays. En effet, le contexte de l'enseignement des valeurs citoyennes reste isolé du quotidien et, donc, décontextualisé. Cet enseignement n'a pas vraiment de référence pratique dans la réalité

²⁶³ C'est un petit manuel édité par les éditions Henry Deschamps (Port-au-Prince) sur la citoyenneté et les valeurs de la république d'Haïti utilisé aux 1^{er}s et 2^{èmes} cycles fondamentaux.

pouvant permettre à l'apprenant de passer de l'énoncé de ces notions à leur mise en pratique dans les interactions sociales. Ici, il ne s'agit pas seulement d'une question de langue comme moyen d'appropriation de connaissance. Il est aussi question de lien entre la nation et la vie quotidienne des citoyens. Les responsables politiques, les fonctionnaires de l'état, les directeurs d'opinion n'ont pas changé pour autant de comportement. Haïti a-t-elle évolué vers une prise de conscience nationale pendant les 30 dernières années ? Les élèves étudient encore par cœur des notions de civisme pour en faire une restitution pure lors des séances de récitation et d'évaluation sommative. D'où l'appellation de cette approche « *perroquet* »²⁶⁴ qui consiste en récitation de leçons sous forme de chanson sans nécessairement les comprendre. Nous pouvons retenir à titre d'exemple cet extrait de leçon du manuel d' « histoire d'Haïti » en 2^{ème} AF : « *Caonabo fut mis en prison à Hispagnola et quelques mois plus tard embarqué pour l'Espagne. Il disparut avec le bateau qui le portait* ». Etant scientifique et acteur social, nous avons pour mission d'apporter un éclairage sur les pratiques didactiques afin d'orienter les savoirs vers une transposition didactique adaptée à la réalité du terrain. « *La mission du chercheur ce n'est pas de révéler la Vérité aux ignorants : elle est de mettre en perspective, de densifier et de synthétiser des savoirs épars, ou parcellaires, ou implicites* » (Blanchet, 2011 :19). C'est d'ailleurs l'un des objectifs de ce travail de recherche dont la problématique est de prendre en compte l'identification de la fonction des langues haïtiennes dans la mise en place d'une réflexion sur une intervention sociolinguistique et sociodidactique contextualisée ayant comme levier le français haïtien. Cette intervention ne pourrait se faire sans s'attaquer aux mécanismes de construction des représentations et d'affirmation identitaire dans le pays. Le processus étant ce que l'État haïtien dans son projet de développement et d'épanouissement citoyen a établi dans le curriculum comme fil conducteur de l'éducation. La contextualisation des valeurs enseignées en français est aussi liée à la pratique politique existante. Le respect de ses valeurs est aussi lié à la qualité de gestion du pays.

9.1.1.2 Vers une construction identitaire plurilingue

²⁶⁴ Cela se dit en créole haïtien « *Jako repètè* » (perroquet).

Le curriculum de l'école fondamentale est suivi et appliqué en français, mais aussi en créole dans certains milieux éloignés des centres urbains. Ainsi, l'on comprend que ces deux langues officielles du pays participent à la vie active de la population de près ou de loin. Même si certaines estimations portent à croire que le taux de locuteurs bilingues (français-créole) serait de 25-30%, le français ne peut être exclu de la construction citoyenne et identitaire de l'homme haïtien. Cette exclusion n'est pas possible non pas parce qu'il est uniquement langue d'enseignement (seize ans de scolarisation pour ceux qui vont jusqu'à la classe de philosophie, sans compter les quatre années à l'université), mais aussi et surtout parce qu'il fait partie de l'ensemble de l'héritage anthropologique et culturel du pays avant même l'indépendance. A travers les résultats de notre enquête de terrain, les répondants pour la plupart manifestent, dans leur contexte actuel, un vif désir de s'affirmer comme francophones et, donc, d'approfondir leur niveau dans cette langue. Grâce aux interactions verbales, moyens perceptibles des pratiques sociolinguistiques, le français est présent partout sous toutes les formes et en tout lieu, y compris les espaces dits ruraux où le français est pratiqué en salle de classe. Dans le cadre de la communication verbale, Vion (2000 : 95) présente l'interaction verbale sous un angle identitaire. En effet, selon lui, « *l'interaction est l'un des aspects qui participe de la construction des images identitaires du sujet et de sa personnalité* ». Il s'ensuit que la langue que les interactants utilisent - même si c'est réservé prioritairement au cadre scolaire comme c'est le cas du FLS - participe à la construction de l'identité et de la personnalité d'un Haïtien. Cette construction nous paraît dans ce contexte là inévitable, puisque nous sommes à l'heure où Haïti devrait s'afficher dans un contexte bi-plurilingue, et non en la faveur d'un monolinguisme soutenu par un militantisme ne reconnaissant que le créole comme le seul élément identitaire de l'Haïtien.

Dans le cadre de l'identification sociolinguistique et des variétés linguistiques Blanchet (2004 : 31) explique qu'« *on envisage désormais en didactologie de passer de la didactique « des langues » à la didactique « du plurilinguisme », notamment pour contourner la réduction monolingue imposée par la notion de « langue » et pour prendre en compte le répertoire plurilingue* ». L'idéologie linguistique (populiste) prônée en Haïti a toujours mis et met encore en évidence une sorte d'identité unique en créole et la promotion pour une Haïti monolingue ; ce que Berrouët-Oriol (2011 : 182) critique chez certains comme une croyance de bonne foi de « *passer de manière exclusive au « tout en créole »* ». Une telle idéologie paraît

difficile à maintenir, car la majorité des enfants haïtiens vivent *de facto des situations de communication verbale plurilingue*, pour reprendre cette formulation de Torterat (2008 : 4) dans une description de certains segments de la population scolaire française. En effet, ces situations varient en fonction du cadre énonciatif dans lequel se trouvent les interactants. Or, la question d'identité linguistique en Haïti fait débat. Celle-là porte généralement sur le créole haïtien. On ne peut pas, cependant, ignorer le rôle du français dans la construction intellectuelle, culturel et la dynamique des espaces urbain et rural où cette langue jouit d'un statut de LS. Les citoyens devraient pouvoir s'affirmer en créole comme en français, même si leur degré de compétence de communication dans ces deux langues varie et crée à la fois une distance et une proximité sociale dans les interactions sociales. De ce point de vue, Dumont (2001 : 28) voit dans cette identité que peut conférer la langue française au locuteur une possibilité vitale : « *En effet, pour que vive le français, il faut qu'il soit pour celui qui le parle l'expression possible de son identité, quelle que soit l'origine de ce locuteur* ». Souvent, l'idéologie linguistique créole prônée voir imposée par certains militants du créole haïtien n'encourage pas les créolophones et francophones haïtiens à considérer leur identité linguistique francophone. Dans certaines situations, l'interactant pourrait même hésiter à se faire remarquer comme francophone afin de ne pas créer une mise à distance. Cette idéologie serait dangereuse en ce sens qu'elle assimile la pratique du français à la colonisation ou tout au moins cette idéologie porte à croire que la présence de cette langue pourrait être une forme de néocolonialisme à éviter à tout prix.

Dans une perspective plurilingue, la construction et l'affirmation identitaire d'un Haïtien ne peut échapper ni au créole ni au français (dans leurs différentes variétés, bien sûr), y compris l'anglais présent dans le pays depuis 1774 avec l'arrivée des colons britanniques. La présence de l'anglais - dite *langue internationale* - a été renforcée pendant l'occupation états-unienne (1915-1945) et maintenu par la prolifération des ONG et la forte présence diasporique haïtienne au Canada (Montréal) et aux Etats-Unis où le créole est langue officielle²⁶⁵ à New-York depuis juillet 2008. Il s'ensuit que ce plurilinguisme se manifeste de

²⁶⁵ Le créole a été déclaré par décret, le 23 juillet 2008, LO à New-York en raison de la forte présence d'une communauté diasporique haïtienne. Informations tirées de la revue de

façon constante et changeante (sous l'influence de la dynamique du cadre énonciatif) pour certains enfants, dès leur naissance dans le milieu familial; pour d'autres, à partir du moment où ils commencent à fréquenter l'école. Les résultats de notre enquête de terrain ont montré que les répondants pratiquent souvent plus d'une langue en famille. En effet, ils utilisent le créole pour échanger avec leurs parents qui ne parlent pas forcément le français, mais ils utilisent le français et d'autres langues avec leurs camarades et amis. D'où la construction d'une identité plurielle par la contribution de plusieurs langues à la socialisation du citoyen haïtien.

9.1.1.3 Présence étrangère, dynamique sociolinguistique et sociopolitico-professionnelle : enjeux sociodidactiques

Dans le cadre de notre enquête de terrain, les répondants mettent en avant les différentes langues qu'ils sont en mesure d'utiliser même si dans certains cas c'est dans une perspective de mélange. Cette affirmation de choix vient de l'exigence du marché du travail ou de façon spécifique - au plan macrosociolinguistique - d'une demande sociale qui, selon Gohard-Radenkovic (1999 : 33), exprime des *nouvelles « tendances » en apprentissage des langues, liées à des transformations politiques, socio-politiques et technologiques récentes*. Cette demande sociale constitue l'une des caractéristiques du marché aux langues à laquelle la sociolinguistique prête une forte attention, bien évidemment, « *dès lors que les langues - leurs pratiques, leurs représentations, leurs effets sur les pratiques sociales de tous ordres et réciproquement - sont impliquées* » (Bulot et Blanchet (2013)²⁶⁶. Ainsi, les langues représentent de véritables atouts pour les candidatures dans le processus de recrutement par des institutions humanitaires en Haïti implantées proportionnellement aux conséquences des différents troubles sociopolitiques et économiques et des catastrophes naturelles. Par exemple, dans le contexte sociopolitique et économique haïtien, la présence des institutions comme les ONGs et la MINUSTHA est une source de motivation quant à l'apprentissage des langues

presse www.metropolehaiti.com/metropole/full_une_fr.php?id=13931, « Le créole, une des langues officielles de la ville de New ... », le Jeudi, 24 juillet 2008.

²⁶⁶ 4^{ème} de couverture.

étrangères telles l'anglais, l'espagnol et même le portugais relativement à la présence des soldats brésiliens dans le pays. En effet, ces institutions recrutent des interprètes, entre autres, des polyglottes pour assurer la communication institutionnelle interne et externe dans le cadre de leur fonctionnement. Ces individus, une fois recrutés, sont chargés généralement de rédiger des rapports, des comptes-rendus, de traduire des documents et d'interpréter pour les étrangers, selon les besoins. Les résultats que nous avons obtenus à propos de la langue qui pourrait être la plus utile dans le marché du travail - **67%** (français), **15%** (créole), **2%** (anglais), **9%** (Cr/Fr), **4%** Anglais/français) et **3%** (ND) - montrent que le français en particulier est perçu comme indispensable dans leur parcours socioprofessionnel. La majorité des répondants estiment qu'il faut être en mesure de s'exprimer en français pour pouvoir évoluer dans leur domaine professionnel.

La demande sociale en langue étrangère est aussi née aussi de l'espoir des jeunes de trouver une possibilité de mobilité internationale vers des pays anglophones (USA, Canada, Jamaïque, ...) ou hispanophones (République Dominicaine, Cuba²⁶⁷,) en particulier pour causes de résidence et d'études supérieures. Emerge ainsi la nécessité d'apprendre de plus en plus ces langues dont la connaissance est assimilée généralement à la qualification de traducteur et d'interprète en langue. Même si cette demande sociale pourrait être un signe d'ouverture du pays au développement socioprofessionnel et au monde extérieur, elle est aussi l'une des conséquences de la présence de toutes ces institutions humanitaires venant en renfort aux structures sanitaires, socioéconomiques et politiques dans certaines régions d'Haïti. La demande d'apprentissage et la prolifération des instituts de langues étrangères contribuent, par contre, à la dynamique sociolinguistique et didactique du pays. Toutefois, ce n'est pas un signe de progrès socioéconomique, puisque ce sont des institutions de solidarité et d'aide dont l'objectif est généralement d'améliorer les conditions sociales de certains membres de la population haïtienne. Depuis le départ des Duvalier, le pays est transformé en foyer d'accueil de ces institutions. Cette situation s'apparente beaucoup plus à la volonté d'une politique globale d'aide au pays en voie de développement et dont l'un des effets est la

²⁶⁷ Depuis 1999, dans le cadre d'un programme de coopération haïtiano-cubaine, l'État haïtien sélectionne une centaine de jeunes venus de différents départements pour aller étudier la médecine à Cuba.

pluralité linguistique et culturelle provoquant une demande linguistique accrue chez les jeunes diplômés et professionnels d'Haïti.

9.1.2 Les instituts de langues comme recours face aux difficultés d'apprentissage

Aujourd'hui, Haïti compte une grande quantité d'instituts de langues fonctionnant pour la plupart à plusieurs vitesses relativement au niveau socioéconomique des apprenants qui les fréquentent. Au nombre de ces instituts, nous pouvons citer quatre (4) dont la représentation et la réputation font tache d'huile : Institut haitiano-américain, Institut Lope de Vega, Institut haitiano-allemand et Institut français d'Haïti. Celui-ci pourrait ne pas être cité, ici, comme lieu d'apprentissage de langues étrangères dans la mesure où le français jouit d'un statut de langue officielle et des fonctions sociales et pédagogiques en Haïti. Malgré les tentatives de certains pour ranger le français dans la catégorie de langue étrangère en Haïti, nos réflexions tout au long de ce travail de recherche ont montré au contraire que le français est bien plus qu'une langue étrangère en Haïti (voir 5.1.6.1). En ce qui concerne l'évaluation des compétences en langue, les instituts précités sont reconnus comme des institutions habilitées par l'État haïtien à administrer des tests aux personnes voulant recevoir un certificat d'aptitudes en langue étrangère et le français. Parallèlement, il existe aussi de nombreux instituts dans la capitale haïtienne, mais qui n'ont pas cette reconnaissance de l'État haïtien à cause de leurs mauvaises structures d'accueil et de la piètre qualité d'enseignement dispensé. Ainsi, les instituts reconnus exigent des frais exorbitants d'inscription, de scolarité et d'examens, alors que certains instituts apparemment non reconnus reçoivent en grande quantité les demandes des jeunes scolarisés et professionnels grâce à leurs frais restant très abordables dépendamment du niveau socioéconomique des étudiants.

Dans la foulée de l'exposition de ces langues étrangères, seul l'anglais tient la fonction première dans la communication avec les étrangers. Est-ce l'effet de la mondialisation qui fait qu'aujourd'hui, les locuteurs haïtiens scolarisés ont tendance à chercher à étudier l'anglais bien qu'ils aient appris à l'école pendant au moins sept ans ? Si nous précisons au moins « sept ans », c'est parce qu'aujourd'hui en Haïti, il existe aussi des écoles préscolaires bi-trilingues (anglais, français et espagnol) où certains apprenants sont en contact avec ces

langues dès les premières années du milieu scolaire. C'est le cas des écoles implantées par les étrangers mais fonctionnant avec les curricula de leur pays d'origine²⁶⁸. Les institutions locales et celles venues d'ailleurs présentent souvent dans leurs offres d'emploi l'anglais comme un atout majeur voire dans certains cas une langue indispensable au poste proposé. Cette place accordée aux langues étrangères nous fait penser à Calvet (2002 : 135) qui explique dans son fameux ouvrage *Le marché aux langues* que, dans la situation linguistique du monde face à la mondialisation, « il est au moins deux retombées linguistiques de la mondialisation qui sont identifiables. Il s'agit d'une part de l'organisation du « marché des langues », qui fait qu'une poignée d'entre elles jouit d'un grand nombre de fonction, et d'autre part de la place centrale de l'anglais ». En ce qui concerne Haïti, ce n'est pas seulement la fonction, mais c'est aussi et surtout les représentations qu'on en fait, même si ce sont les représentations qui conduisent à la fonction dans ce cas précis. Ici, il est vraiment question de *marché aux langues* et, donc, de la demande du marché du travail qui insiste à l'apprentissage des langues. Ainsi, l'offre, au plan socioprofessionnel, conduit les locuteurs haïtiens à orienter et adapter leurs compétences linguistiques aux marchés sociolinguistiques. Le choix d'apprendre ces langues là est en même temps stratégiquement socioéconomique, puisqu'il existe une forte présence haïtienne dans certains pays hispanophones et anglophones établissant une véritable mobilité en permanence. Celle-ci influence les pratiques sociolinguistiques et socioéconomiques au point qu'on peut se demander quelle place prendra l'anglais dans les années à venir, notamment à l'école et l'université. Cet effet de mondialisation se manifeste encore plus surtout avec les possibilités d'immigration dans des pays tels le Canada, les Etats-Unis, le Chili, le Brésil, etc., et plus près d'Haïti, la République dominicaine se trouvant dans l'Est de l'île d'Haïti. Ce processus d'immigration - mettant en évidence la (les) langue (s) du pays d'accueil des « *fuites de cerveau* » (expression à la mode dans les discours en Haïti pour qualifier ce phénomène d'immigration des intellectuels) - présente comme une vaste opportunité pour les cadres et futurs diplômés d'Haïti estimant pouvoir y connaître des jours meilleurs. La promesse de leurs parents (déjà installés) de venir les chercher un jour ou l'espoir de pouvoir bénéficier d'une bourse d'études sert de leitmotiv

²⁶⁸ Prenons à titre d'exemple « *Morning Star Christian Academy* », une école privée dont la langue d'enseignement-apprentissage est l'anglais.

aux jeunes dès l'école classique à développer des compétences en anglais et en espagnol et à les renforcer à l'université. Cependant, bon nombre d'entre eux n'arrivent pas à acquérir, après sept ans d'apprentissage, des compétences adéquates dans ces langues pour lesquelles ils se voient obligés de fréquenter un institut de langues étrangères. Le problème lié à cette catégorie de langues n'est pas à exclure de notre problématisation portant sur les interactions verbales, puisque relativement aux deux principales langues haïtiennes (français et créole), ces langues étrangères ont surtout leur rôle à jouer dans le processus d'insertion et de construction d'identités socioprofessionnelles de l'homme haïtien. Comme le français voire le créole haïtien, les langues étrangères sont aussi pratiquées par les enquêtés dans leurs familles, contrairement à ce que laissent entendre les discours traditionnels sur la question. Plusieurs des enquêtés affirment avoir rencontré des difficultés en langue étrangère. Ainsi, l'existence des instituts de langues dans le pays contribue à développer des compétences de communication chez locuteurs haïtiens. La polifération de ces institutions confirme l'existence d'une pratique plurilingue dans le pays et en même temps la nécessité de repenser l'apprentissage des langues afin qu'il soit adapté aux besoins des citoyens haïtiens.

9.1.2.1 Complexité dans la construction et l'affirmation identitaire. Enjeux sociolinguistiques et sociodidactiques

La question de construction et d'affirmation identitaire fait débat de nos jours tant en Haïti qu'auprès des communautés diasporiques (haïtiennes) à travers le monde dès qu'il s'agit de s'identifier par rapport aux deux langues dominantes dans des situations d'interactions verbales relativement distinctes. Cette question, née des rapports socioculturels et économiques diachroniques - qui donne à voir une quête chronique d'identité sociolinguistique dans des situations conflictuelles - est devenue de plus en plus complexe à aborder : il faut prendre en compte les effets à la fois de mobilité et de globalisation dont l'une des conséquences majeures est l'acculturation via les pratiques socioculturelles et langagières du multimédia. Cette acculturation par ses propriétés donne aux co-locuteurs la possibilité de dissiper les discriminations sociolangagières, l'insécurité linguistique et les

violences psychiques qui les hantent tant dans les situations scolaires que dans celles dites « *sociales spontanées* ».

9.1.2.2 Idéologie linguistique et position des sujets apprenants

A l'école, les apprenants se trouvent dans un *cadre participatif* (Kerbrat-Orecchioni, 1995 : 82)²⁶⁹ où ils doivent s'exprimer en français. Mais une idéologie linguistique monolingue créole s'oppose au français. On pourrait la situer à trois moments dans le procès des événements sociopolitiques qu'a connu le pays sur le plan diachronique : *pré-colonialisme*, *colonialisme* et *post-colonialisme*. D'abord, le *pré-colonialisme* qui montre que le français n'a jamais été, au départ, la langue de l'île d'Haïti et qu'il a été importé par les Français à leur arrivée sur le territoire en 1625²⁷⁰. D'où l'appellation de « *langue française* ». En effet, l'île d'Haïti était habitée par les A a a ks et les Caraïbes qui parlaient des langues dites amérindiennes. Ensuite, le colonialisme qui, selon Calvet (1988, 79), *n'est jamais le pur affrontement des deux communautés, affrontement dont serait absente la lutte de classes. Phénomène politico-économique, il tend en effet à reproduire là où il se manifeste la division des classes entretenue là d'où il vient*. Cette division serait responsable des maux d'Haïti selon les militants du créole haïtien. L'idéologie n'est pas seulement contre ce colonialisme qui a sévi dans cet espace plus de deux siècles, mais aussi contre le français qui a été le moyen de communication de ce système esclavagiste. Ce deuxième moment reprend l'histoire de la colonisation française et espagnole sur l'île d'Haïti. En qualité et fonction de langue de communication pour les occupants, le français est, dans cette idéologie monolingue, assimilé aux effets de la colonisation et est perçu comme instrument d'assujettissement. Enfin, le français ne peut se défaire de cette représentation de langue de colon que cette idéologie véhicule depuis plus d'un quart de siècle. Dans les discours idéologiques sur les pratiques de classes, le français est considéré comme un instrument du néocolonialisme. Cela dit, les discours idéologiques produits dans la perspective d'une pensée unique créent, dans les situations d'interactions verbales, des tensions et une mise à distance du français par rapport

²⁶⁹ « Le cadre participatif recouvre à la fois le nombre des participants, et leur statut (rôle) interlocutif ».

²⁷⁰ Chamoiseau et Confiant (1991 : 21).

au créole haïtien et, en même temps, mettent en opposition dans certains cas les créolophones et les francophones du pays. Du coup, cette opposition apparaît dans la configuration socioculturelle du pays : en haut (la classe d'élite) et en bas (la masse). Ce genre de discours a un caractère militant que je suis loin de considérer comme une analyse *scientifico-militante* (Calvet, 1988 : 15) dans la mesure où, comme le dit Marcellesi (2003 : 154), « *la langue n'a pas de maîtres* ». Ceci étant dit, nous ne devons pas, dans la perspective d'une didactique contextualisée, comprendre l'espace scolaire comme un lieu de rencontre exempt d'enjeux politiques. En effet, « *l'école n'est pas seulement un lieu de rencontre entre des acteurs individuels, mais aussi un espace politique, car l'institution scolaire est investie par des groupes internes et externes, notamment par l'Etat central, dans une optique stratégique, c'est-à-dire à travers des projets qui visent à transformer son fonctionnement* » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2002 : 15).

Les apprenants et étudiants qui constituent ces groupes de milieux socioéconomiques et culturels relativement différents font le va-et-vient entre le créole et le français, le milieu interne et externe ou encore entre l'espace scolaire et l'espace « extra » scolaire ; ce qui crée, en même temps, une proximité entre les pratiques sociolinguistiques créole-français due à une frontière poreuse ou un *continuum linguistique* (Bavoux, Prudent et Wharton, 2008 : 138) favorisant le passage flexible d'un médium à l'autre. Dans ce cadre participatif où les discours institutionnels, y compris ceux des enseignants excluent totalement l'existence d'un parler français local, encore plus la question de continuum entre les deux langues, l'apprenant est contraint de s'exprimer en dehors de tous les *déjà là* au profit du respect de la norme sociolinguistique scolaire. Toute présence d'une trace du créole ou d'une expression relevant d'une pratique sociolinguistique locale²⁷¹ est à écarter dans les interactions verbales, car cette pratique est souvent considérée comme une « faute » et est passible de sanction. Plusieurs de nos enquêtés ont témoigné d'une certaine exigence à s'exprimer en français à l'école, voire dans leur famille, même si se pose pour eux le problème de vocabulaire pour exprimer en français le vécu local. Toutefois, même si c'est un registre de français dit livresque ou académique, au terme du secondaire, les apprenants doivent se préparer surtout au niveau de

²⁷¹ Toute forme de parler endogène renvoyant à une réalité locale dont la nomination n'est pas standardisée.

l'écrit à participer au concours d'entrée aux universités privées et publiques. A travers le processus d'enseignement-apprentissage, une appropriation du français s'opère tout au long du parcours des apprenants, dont les modalités font qu'ils ne peuvent pas y considérer le français comme un instrument de communication. Celui-là, au contraire, fait partie sous d'autres modalités de leur quotidien et, donc, participe pleinement de leur insertion socioprofessionnelle. Ce n'est point un bilinguisme de juxtaposition des langues qui permettrait de prétendre que le créole serait, linguistiquement et culturellement, la seule marque identitaire haïtienne. Mais les locuteurs francophones haïtiens, les apprenants en particuliers, sont confrontés à un discours médiatique qui dévalorise souvent la pratique du français (réduit à un français standard non haïtien). Le doyen d'une faculté de l'UEH dans un article d'un quotidien, en défendant le créole haïtien, a fait une étonnante conclusion discriminatoire contre les francophones haïtiens : « *Lektè eklere, « renmen manman lang ou, repekte li, pale li ».* Lè sa a atò ou ap « moun », « moun avèk yon diyite, moun avèk yon idantite » : « *Lecteur avisé, « aimez votre langue mère, respectez- la, parlez- la ».* Ainsi, vous deviendrez un être humain, avec une dignité et une identité »²⁷². Ce genre de discours est récurrent dans l'espace médiatique haïtien. Il est susceptible d'établir en même temps une proximité et une distance entre les interactants en fonction du milieu et de la langue utilisée. Cependant, les locuteurs interrogés n'ont pas forcément une vision exclusive des deux langues officielles du pays. Même si c'est à des degrés différents, ils manifestent leur désir de fréquenter les milieux où le créole et le français sont globalement pratiqués. Ainsi, les résultats de mon enquête de terrain montrent que 73% des apprenants aiment fréquenter les milieux où le créole est pratiqué. 94% de ces locuteurs déclarent plus loin aimer fréquenter les milieux où le français est pratiqué tout en étant motivés pour suivre les cours de français (à 89%). De plus, apprenants comme professionnels questionnés estiment que l'utilisation du français est inhérente à l'exercice de certaines professions. Cela dit, les discours discriminatoires véhiculés dans la société haïtienne se retrouveraient beaucoup plus chez

²⁷² Quotidien haïtien, WWW.LeNouvelliste.com, Port-au-Prince, (dans Culture, « *Lang matènèl, manman lang nou* », DORCE DORCIL, R.), le 21 février 2014.

certaines militants nationalistes du créole haïtien que chez les apprenants qui essaient de se comporter en fonction des représentations linguistiques découlant de ces discours. D'ailleurs, dans certaines situations de communication, le recours à l'acculturation à caractère état-unien semble une stratégie permettant aux interactants haïtiens de nuancer leur identité linguistique afin d'avoir une certaine légitimité dès que le parler créole utilisé réunit à la fois des bribes de morphèmes grammaticaux et lexicaux du français et même de l'anglais ; ce qui laisse voir chez ces interactants non pas une compétence exclusive en français, mais une compétence linguistique plurielle.

9.1.2.3 Mobilités, discriminations et frontières

sociolinguistiques : tentative de compréhension de la motivation pour les langues

Il faut bien avoir à l'esprit que les élèves et les étudiants ne sont pas les seuls à se déplacer et que ce déplacement n'est pas unilatéral. En d'autres termes, la mobilité a vraisemblablement existé depuis l'arrivée des Français sur le sol haïtien et, par la suite, des missionnaires catholiques. Cette mobilité a apporté le français et surtout cette imposition d'un monolinguisme francophone dans les institutions scolaires vers même les villes de province. La discrimination a pu surgir après l'indépendance avec le changement et la transposition du rôle des acteurs sociaux (Esclaves devenus libres et Affranchis, détenteurs de richesses) et politiques (chefs de l'armée indigène de l'île d'Haïti devenus chefs du pays). Cependant, la présence des missionnaires catholiques a renforcé les représentations positives du français en Haïti. Il existait même vers les années 1910 (un siècle après l'indépendance) un sentiment identitaire breton à Jacmel (Sud-est d'Haïti) au point de faire d'Haïti une « Bretagne noire » ou « Petite Bretagne » (Delisle, 2003 : 32). La présence de ces enseignants missionnaires français sur le territoire haïtien pourrait ne pas être considérée comme une démarche faisant partie d'une stratégie postcoloniale. Elle était justifiée par le concordat établi entre l'état haïtien et l'église catholique (et non avec la France) dans le cadre des projets d'implantation des institutions scolaires du pays. Ainsi, les écoles et les églises de l'époque ont intégré le français dans leur fonctionnement depuis les années 1960 où le français a été déclaré langue officielle, le créole, pour sa part, étant déclaré, langue nationale. Malgré cette décision en faveur du français, il n'y avait pas un nombre suffisant d'enseignants qualifiés pour porter ce

projet d'école en français, ce qui a favorisé la mobilité de beaucoup d'enfants issus des familles aisées vers la capitale Port-au-Prince ou même vers la France, le pays de référence linguistique et culturelle de la bourgeoisie haïtienne de l'époque. Même si tous les départements haïtiens sont dotés d'institutions scolaires et universitaires, les besoins sont encore loin d'être pour autant satisfaits.

La centralisation des services publics et privés dans la capitale et le manque d'enseignants qualifiés, y compris la quantité de places limitée au niveau de ces institutions scolaires et universitaires dans les villes de province font que les mobilités socioprofessionnelles augmentent de jour en jour. Dans le cadre de mon enquête de terrain qui s'est déroulée dans l'aire métropolitaine de Port-au-Prince, presque la majorité des répondants - élèves (de l'école classique et professionnelle) et étudiants - sont nés dans une ville de province et sont entrés dans la capitale soit au cours de leur cycle d'études classiques soit après l'obtention de leur baccalauréat pour préparer un diplôme au niveau supérieur. *« Beaucoup de familles laissent le milieu rural pour se rendre en ville en vue de faciliter l'éducation de leurs enfants »* (François, 2010 : 229). Port-au-Prince, ce lieu du brassage intense du plurilinguisme et du pluriculturalisme, est généralement perçu comme l'espace de référence en matière d'études et de promotion socioprofessionnelle en opposition à la « Province » où les interactants sont considérés comme « habitants »²⁷³. Les diplômes obtenus dans la capitale sont beaucoup plus valorisants que ceux des villes de province. La dichotomie « Port-au-Prince » / « Province » n'est donc pas que sociolinguistique. Elle relève, en profondeur, de la philosophie politique et éducative haïtienne. Elle fait partie d'une construction d'idéologie politique résultant de l'ordre social voire politique (au sens de Weber²⁷⁴). La description de la mobilité sociolinguistique doit être abordée en lien avec la dynamique sociohistorique et anthropologique du corps social où tous les parlers sont en contact et dégagent des représentations sociolinguistiques à travers des discours de toutes

²⁷³ Personnes non cultivées ou encore « Morniers » (une identification identitaire revendiquée par le journaliste présentateur interrogé dans mon enquête), au sens du français d'Haïti.

²⁷⁴ Au sens de Max Weber dans l'analyse de la stratification sociale d'où il retient trois ordres : ordre économique, ordre social et ordre politique. « L'ordre social, « sphère de répartition de l'honneur », est le mode selon lequel le prestige se distribue dans une communauté » (Bosc, 2008 : 24).

sortes sur les pratiques linguistiques et didactiques. Le poids d'une catégorie comme la diaspora - considérée comme une composante majeure en termes de mobilité - n'est pas sans influence sur ces pratiques. En effet, le phénomène diasporique peut se présenter sous deux angles. Un angle géographique où des zones d'influence socioéconomique sont créées. Par conséquent, la diaspora haïtienne joue un rôle de soutien financier auprès de leurs proches dans le pays, tout en créant à moyen ou à long terme des conditions de regroupement dans le pays d'accueil. Identifié comme linguistique, l'autre angle doit être envisagé notamment en fonction des principales langues haïtiennes en pratique dans les communautés diasporiques. Celles-ci font péréniser la pratique sociolinguistique haïtienne dans les interactions communautaires et incitent les jeunes dans le pays à apprendre le français et les langues étrangères notamment l'anglais et l'espagnol.

Les pratiques sociolinguistiques, didactiques, culturelles prennent place donc dans l'espace social haïtien en fonction des besoins à la fois des Haïtiens du terroir et des Haïtiens d'outre mer. Le projet d'une sociolinguistique et d'une sociodidactique haïtiennes doit nécessairement prendre en compte les besoins de ces deux dimensions de la dynamique de la population haïtienne. Le français est une langue qui a une histoire très profonde dans la genèse de cette population. Il est loin d'être une langue utilisée uniquement à des fins administratives en Haïti. Il donne au contraire aux Haïtiens une identité plurielle.

9.1.2.4 La question des langues haïtiennes : expression d'une identité plurielle pour l'insertion socioprofessionnelle

La problématique des langues haïtiennes ne se limite pas aux problèmes socio-éducatifs. Elle touche aussi à ceux des relations interculturelles et des communications institutionnelles et organisationnelles manifestées par l'identité comme indice de statut, de position, de fonction et, donc, de hiérarchisation sociale et professionnelle. Dans les situations d'interactions verbales où le créole, le français et/ou un « créole francisé » pourraient créer des catégorisations identitaires et peuvent être utilisés, en même temps, comme instrument de discriminations et de ségrégations sociolangagières, les locuteurs haïtiens, scolarisés comme non-scolarisés, participent aux interactions par des stratégies qui leur sont propres en fonction de leur niveau de compétence de communication. Dans cette création de catégorisation,

l'individu, par co-construction, peut devenir membre d'un groupe. « *L'identité permet à l'individu se préparer dans le système social et d'être lui même repéré socialement* » (Cuche, 2001 : 93). Ainsi, dans les interactions familiales, les interactants s'affirment beaucoup plus en créole et plus rarement en français, **y compris le français haïtien** (mais dans certains foyers bourgeois la servante, étant « créolophone unilingue »²⁷⁵, ne doit pas s'adresser aux enfants) tandis qu'en milieu scolaire et universitaire, ils utilisent le français pour faire partie du cadre participatif. Dans les médias, le « créole francisé » est le médium privilégié et valorisé - après le français - pour se projeter socio-professionnellement.

9.1.2.4.1 Espaces, identités et tensions sociolinguistiques : mise à proximité et mise à distance

La quête de consolidation du statut de francophone tel que l'ont revendiqué les enquêtés haïtiens fait partie d'une construction sociale de l'haïtien en lien avec ses co-locuteurs. Dans cette situation de co-locution, toutes les langues n'ont pas le même poids. Elles n'ont pas n'ont plus les même représentations. Ainsi, l'on comprend qu'il existe une situation de *diglossie enchâssée*²⁷⁶ présentant les couples « créole - français » et « créole basilectal (kreyòl rèk) - créole francisé » (ou encore respectivement « créole rural- créole urbain »). En effet, Valman (1978 : 292) distingue « *deux variétés sociales du créole, le créole urbain et le créole rural (créole natif natal, gros créole)* ». Entre le moment où l'auteur a publié cette réflexion et le moment où j'effectue ce travail de recherche, ces variétés ont beaucoup évolué. Cela dit, on peut tenter de parler globalement du créole haïtien décliné en

²⁷⁵ Précédemment (voir 5.1), j'ai questionné brièvement cette expression « créolophone unilingue » relativement à la situation des locuteurs haïtiens sur l'axe de continuum.

²⁷⁶ Relativement à la situation africaine, Beniamino (1997 : 129) explique que la « diglossie est dite enchâssée quand la situation linguistique est caractérisée par un « emboîtement » de deux diglossie : français / vernaculaire (s) africain (s) (olof, s ahili, p.ex.) d'une part, véhiculaire (s) / vernaculaire (s) africains, d'autre part ». BENIAMINO, M., 1997, « Diglossie enchâssée / Diglossie juxtaposée », dans MOREAU, M-L. (éd.), *Sociolinguistique*. Concepts de base, Mardaga.

deux grandes variétés : créole « rèk » (basilectal)²⁷⁷ et créole francisé. La fréquence de pratique de ce dernier est liée à la fréquence de pratique du français et à la croissance de la courbe d'intellectuels d'Haïti. Ainsi, la distance entre ces deux variétés devient plus flagrante, perceptible et observable dans les interactions verbales en Haïti, notamment au niveau des médias audio-visuels. Selon la situation d'interactions verbales, le premier couple (créole-français) présente une mise à distance sociale plus perceptible que le deuxième couple (créole rèk – créole francisé) qui tend à diminuer la distance. Les résultats de mon enquête ont montré que le créole francisé participe à la création d'un rapport de proximité dans les tribunaux et autres sphères de la vie sociale (familles, milieux professionnels, etc.).

Les répondants de notre enquête de terrain ont exprimé leur motivation quand à l'apprentissage du français qui joue un rôle fondamental dans leurs pratiques professionnelles. En effet, la manifestation de la pluralité linguistique et culturelle est présente dans toutes les situations d'interactions verbales et génère une identité qui n'est pas toujours mise en évidence par les locuteurs haïtiens, en raison des situations de tensions et de discriminations dressant une barrière entre les interactants et ne favorise pas toujours la sécurité linguistique dans le cadre participatif. C'est un peuple qui est tiraillé entre les besoins de communication (expression et d'affirmation) en français et des discours épilinguistiques et discriminatoires produits et relayés contre le français dans certains médias, notamment, au cours de la célébration du créole haïtien comme « langue maternelle »²⁷⁸ (28 octobre). Parler le français dans certains espaces pourrait être interprété comme signe de distinction, de mise à distance et même de stigmatisation par les autres participants du cadre communicationnel. Pourtant, les locuteurs créolophones peuvent être confrontés beaucoup plus aux actes discriminatoires qu'aux discours contre le créole. C'est le cas de l'accueil dans certaines administrations qui peuvent accorder beaucoup plus d'attention à une personne utilisant le français au détriment d'une autre utilisant le créole. En tout cas, il est rare de trouver des prises de positions militantes publiques contre le créole haïtien. Les conditions d'interactions verbales mettent,

²⁷⁷ Quand cette variété est travaillée et adaptée à l'enseignement et à la presse notamment écrite, elle pourrait s'identifier au créole mésolectal.

²⁷⁸ Nom donné habituellement à la célébration du créole comme langue première.

alors, les interactants dans l'inconfort quant à une affirmation identitaire dans l'une des deux langues haïtiennes. Pour reprendre Boutet et Heller (2007 : 305), *l'étude du langage est ancrée dans ses conditions sociales de production*. Il en est de même de la production des énoncés en créole et en français. Comme le langage fonctionne de manière concomitante avec la société, les conditions sociales imposent un type de comportement aux sujets parlants quant à la langue ou forme de parler à utiliser dans les divers contextes sociaux. Il convient donc d'étudier les représentations en tenant compte des sociales de leur production. Il est vrai que la co-officialité de ces deux langues en présence donne le droit aux Haïtiens de s'en servir dans toutes les situations de communication, mais la réalité du terrain n'est pas toujours une occasion pour eux de s'identifier vu les contraintes institutionnelles et les rapports entre les groupes sociaux où des situations de tensions et de discriminations peuvent surgir. De ce fait, le statut social que l'État attribue à une langue (portée par les locuteurs) et la légitimité dont elle est l'objet dans la société sont deux aspects indispensables au processus de construction et d'affirmation identitaire. Toutefois, le statut social n'est pas toujours respecté quand on considère la situation du créole haïtien dans certaines institutions privées et publiques où on accorde beaucoup plus importance aux locuteurs utilisant le français dans les interactions dans le service d'accueil par téléphonique ou en présentiel.

« *La communication est souvent présentée comme une construction de valeurs culturelles (dimension idéale) et de relations sociales (dimension inter-énonciative)* » (Vion, 2000 :203). A travers cette communication qu'un locuteur peut tenter d'établir avec le service d'accueil d'une institution, l'identification de valeurs culturelles est une quête visant à déceler l'identité socioprofessionnelle et même économique de l'interlocuteur, puisque nous sommes dans un espace où le français a un pouvoir symbolique et légitime, car il est perçu comme la connaissance et la culture. Toutefois, le milieu où le créole ou le français apparaît comme langue dominante et légitime rassure le locuteur qui l'utilise. Dans ce genre de situations où la prise de parole dans une des deux langues est fonction du cadre des échanges, de la position sociale, du statut et du niveau académique des interlocuteurs, l'identité linguistique est très dynamique et cela ne permet pas de la saisir par une simple observation. Aussi, l'usage du français renvoie à une identité socioprofessionnelle – au sens d'une dimension intellectuelle et culturelle - qui fait que l'interlocuteur-trice est susceptible d'être distingué (e) positivement dans les interactions sociales. Pourtant, l'usage du créole, de prime abord, pourrait renvoyer

souvent à une catégorisation d'individus moins formés pour ne pas dire non-scolarisés, à moins qu'ils soient des personnalités très connues dans le milieu haïtien.

Certains des professionnels (journaliste et avocats, par exemple) de notre enquête de terrain estiment que c'est une obligation de maintenir le français pour être pris au sérieux dans l'exercice de leur profession. Cependant, il pourrait s'agir de l'usage ni de créole ni de français à proprement parler, mais de *créole francisé* qui sert d'indice de compétences de communication en français chez l'individu. C'est de là que vient la phrase utilisée souvent en salle de classe quand l'apprenant mélange les unités linguistiques des deux principales langues haïtiennes (créole et français) pour construire des énoncés : « *Tu ne commences jamais une phrase en français pou fini li an kreyòl* »²⁷⁹ (« Tu ne commences jamais une phrase en français pour la terminer en français »). Cet énoncé a cela de particulier qu'il peut être utilisé pour signifier à un interlocuteur qu'il devrait terminer sa phrase en français, vu que dans les salles de classe l'utilisation du français est obligatoire. Même si c'est de manière humoristique, cet énoncé témoigne de l'existence d'une forme de discours métalinguistique dans les interactions verbales en français en milieu scolaire et extrascolaire. Un type de discours servant de rappel aux normes sociolinguistiques scolaires dans les interactions didactiques. Toutefois, le « créole francisé » est le parler le plus utilisé par les scolarisés, universitaires et professionnels et qui valorise leurs discours dans les échanges. Face à cette situation, l'identité haïtienne devient plurielle et relève d'une étude sociolinguistique du plurilinguisme (Castellotti et Moore, 2008 ; Kramsch, Levy et Zarate, 2009 ; Blanchet et Martinez, 2010), mais aussi d'une sociodidactique dans la perspective contextualisée (Blanchet, Moore, et Asselah Rahal, 2009 ; Castellotti, et Chalabi, 2006). La sociolinguistique urbaine pour sa part offre la possibilité d'aborder cette notion, puisqu'elle va jusqu'à nous permettre de relever certains indices de l'identification sociolinguistique de l'espace par des traces linguistiques et identitaires (au sens de Bulot, 2009) dans la construction de la toponymie qui était quasi-exclusivement en français jusqu'en 1986 au cours de la chute de la dictature des Duvalier. En effet, les noms des quartiers, régions et départements étaient presque tous officiellement en français, même si dans la pratique du créole oral les locuteurs

²⁷⁹ Énoncé utilisé généralement dans les discours épilinguistiques dans les interactions scolaires et extrascolaires.

les mettaient en créole. Cependant, le statut officiel du créole haïtien, en 1986 et l'air dit démocratique qui a soufflé sur Haïti vers 1990 ont largement favorisé l'usage du créole dans les médias ; ce qui a permis au nom de certaines régions, de fait, d'entrer dans le moule morpho-phonologique du créole haïtien de manière officielle.

9.1.2.4.2 Haïti, le seul Etat indépendant officiellement francophone dans la Caraïbe

Comme la dynamique sociale est un corollaire de la dynamique linguistique, par le fonctionnement de ces deux entités comme covariation, les décisions politiques de changer et de traduire des noms de ces espaces en créole ont accordé plus d'espace d'expression au créole haïtien. Par conséquent, au plan de la sociolinguistique urbaine, le créole est passé d'une tradition orale à une inscription sociolinguistique dans l'espace public. Nous pouvons considérer, à titre d'exemple, Port-au-Prince (Pòtoprens)²⁸⁰, Gonaïve (Gonayv), Cornillon Grand Bois (Kòniyon gran bwa) qui caractérisent un paysage sociolinguistique haïtien bilingue. C'est avec le temps que la traduction a gagné du terrain. Il en est de même de bon nombre de noms de rues notamment dans la capitale haïtienne vu que le pays n'est pas décentralisé. En termes de mémoire sociolinguistique spatiale, on pourrait dire que les identifications de l'espace physique qui est, en même temps, l'espace d'interactions sociolangagières, ont beaucoup contribué à la mise en place et à l'enrichissement lexical du créole et du français en Haïti, en particulier. Il existe donc un va-et-vient qui fait que ces deux idiomes cheminent et s'enrichissent grâce au continuum linguistique. Il existe aussi les noms des institutions qui caractérisent cette identification sociolinguistique et, donc, participent du processus de construction identitaire spatiale d'une mémoire sociolinguistique haïtienne. Cette mémoire peut être justifiée par le fait que l'espace a été avant tout un espace dominé par la colonisation française pendant plus de deux siècles environ, et également la place qu'occupe Haïti dans la francophonie influence énormément l'usage du français à tous les niveaux de la vie nationale et même internationale. *« Rappelons à ce propos qu'Haïti est le seul état souverain d'Amérique à avoir le français pour langue officielle et que c'est grâce à ce pays que le français est une des langues officielles de l'organisation des États américains »*

²⁸⁰ La capitale d'Haïti.

(OEA) et de nombreuses institutions panaméricaines » (Fattier, 2006 : 162). À ce rappel nous pouvons ajouter que le Canada est aussi un état souverain d'Amérique utilisant le français comme langue co-officielle. Dès lors que la langue représente des enjeux géopolitiques, elle est importante pour les dirigeants dans leur politique de gestion. « *Il est clair qu'à partir du moment où la langue devient un enjeu aussi important, ses rapports au (x) pouvoir (s) se multiplient et se complexifient* » (Franchéo, 1995 :17). C'est en ce sens que la présence d'Haïti comme l'unique pays officiellement francophone de la région caribéenne a permis au français, après l'anglais, d'avoir la fonction de langue seconde à la Caricom²⁸¹. La fonction du français comme langue seconde et officielle en Haïti représente des possibilités de polarisation pour Haïti non seulement sur le plan de la consolidation et de la diffusion du français mais aussi et surtout sur le plan sociopolitique et diplomatique en Amérique en général et aux Antilles en particulier.

9.1.2.4.3 Pour une identité plurielle

La diversité culturelle et linguistique offre un vaste champ d'observation sociolinguistique et socioculturelle marquée par la mobilité des interactants et les multiples situations de communication où les langues haïtiennes sont dominantes chacune. La construction d'une identité haïtienne ne peut s'asseoir que sur le créole haïtien en tant que socle d'identité linguistique ; même si celui-là - par des rituels, des manifestations culturelles comme le carnaval, le rara, le vodou - représente l'élément témoin sociohistorique de l'origine des noirs d'Afrique aux Antilles, en général, en Haïti, en particulier. Le vodou dans son rituel fait appel au créole et à quelques expressions africaines, ce qui le relie au continent africain, notamment à des pays comme le Congo, le Bénin, la Guinée, etc. Le rara²⁸², manifestation

²⁸¹ « Haïti : le français devient une langue officielle de la Caricom », dans la revue de presse (RFI) : www.rfi.fr/.../20130220-haiti-le-francais-devient-une-langue-officielle-c..., le 20 février 2013. « Au terme de la 24^{ème} réunion intersessionnelle de la conférence des chefs d'État et de gouvernement de la communauté de la Caraïbe (Caricom), les 18 et 19 février à Port-au-Prince, une résolution a été adoptée en vue de reconnaître le français comme la seconde langue de la communauté, une décision qui sera effective le 4 juillet prochain lors du sommet à Trinidad and Tobago », « *Haïti-Caraïbes : Adoption du Français, comme seconde langue officielle de la Caricom au mépris du Créole* », dans revue de presse (Alterpresse) : www.alterpresse, le 20 février 2013. Résolution adoptée à la suite de la proposition du français comme langue seconde à la Caricom par l'État haïtien.

²⁸² Comme la tendance musicale « rasin », le rara utilise aussi en créole certains mots et expressions des langues africaines. C'est le cas, par ex., de « Oungan » : Prêtre vodou, « Manbo » : prêtresse vodou, etc.

culturelle, traditionnelle et l'apanage des paysans, se déroule exclusivement dans un créole créole « rèk ». Pourtant, le carnaval qui se déroule en créole est relativement ouvert - dans certaines chansons appelées « méringues²⁸³ » - au *créole francisé* voire aux langues étrangères enseignées à l'école (anglais et espagnol). Cette situation renvoie beaucoup plus au contexte extrascolaire, mais dans le contexte scolaire c'est le français qui est pratiqué. En effet, ce n'est pas seulement à l'école et l'université que les apprenants sont exposés au français. Pour certains, c'est d'ailleurs dans la famille que commence l'acquisition, à côté des médias qui offrent des programmes divers²⁸⁴ en français. Notre enquête de terrain a fait mention de quelques répondants affirmant pratiquer le français chez eux. Après seize (16) ans de scolarisation dans une langue, les apprenants s'identifient via cette langue comme scolarisés, étudiants ou intellectuels, car, pour reprendre Didier de Robillard²⁸⁵, « *la première fonction d'une langue n'est pas la communication, mais le processus d'humanisation* ». Or, pour renforcer leur compétence en français dans leur quotidien, à côté du milieu scolaire et universitaire, les créolophones haïtiens s'adonnent à des activités littéraires et scientifiques diversifiées telles débats, conférences, productions littéraires, etc. Ainsi, le français représente une langue que les locuteurs scolarisés vivent au quotidien. Il n'est pas séparé de leurs pratiques sociales. Ce processus d'humanisation / de socialisation se réalise en permanence dans les interactions verbales et spatiales. Du coup, les Haïtiens sont d'une manière ou d'une autre exposés aux pratiques sociolinguistiques réunissant principalement le créole haïtien, le français haïtien et le français académique dans la dynamique sociale.

Le regard à porter sur la construction identitaire en Haïti aujourd'hui doit se baser sur une approche ethnographique afin d'avoir une compréhension globale des pratiques sociolinguistiques sur le terrain. Le créole et le français, deux langues co-officielles, se partagent l'espace haïtien depuis l'époque coloniale haïtienne. Le français ne devrait plus être considéré seulement comme un héritage colonial, mais comme un élément de mise en relation

²⁸³ Mot utilisé exclusivement pour désigner les chansons carnavalesques des groupes musicaux.

²⁸⁴ Dans le cadre de notre enquête de terrain, les répondants précisent les types de médias écoutés, y compris les programmes y relatifs.

²⁸⁵ Intervention de Didier de Robillard à la journée d'études GIS à l'Université François Rabelais de Tours sur le thème : « Langues, identités entre « francophone » et « francophonie », le 21-03-2014.

que la présence française a laissé dans le pays. Au regard de la contextualisation didactique, il ne peut être considéré comme le même français que celui (ou ceux) pratiqué(s) en France, car la variation est un phénomène incontournable dans une sociolinguistique du plurilinguisme. En effet, le français en Haïti devrait d'abord s'adapter à la mesure de nos valeurs haïtiennes et à ce que nous avons de particulier à exprimer afin de *décomplexer* les locuteurs et d'extirper les préjugés. Le contact du français avec le quotidien d'une vie rythmée par la créolité n'est pas sans conséquence sur la pratique de ce français. Ce contact du créole et du français dans certains espaces sociaux permet d'observer une variation dans la pratique français identifiée aussi par certains créolistes comme Bernabé, Chamoiseau et Confiant (1990 : 47) affirmant que « *la créolité, comme d'ailleurs d'autres entités culturelles a marqué d'un sceau indélébile la langue française. Nous nous sommes appropriés cette dernière. Nous avons étendu le sens de certains mots. Nous en avons dévié d'autres. Et métamorphosé beaucoup. Nous l'avons enrichie tant dans son lexique que dans sa syntaxe. Nous l'avons préservée dans moult vocables dont l'usage s'est perdu. Bref, nous l'avons habitée* ». A partir de cette affirmation, l'on comprend que le français haïtien est non seulement un enrichissement à la pratique du français d'une manière générale au plan de la francophonie, mais aussi un moyen pour favoriser l'émancipation et le développement des compétences de communication dans les interactions en français, car la langue est aussi un *facteur émancipateur et identitaire* (Franchéo, 1995 : 11). Le débat dont l'objectif est d'écarter le français du cœur de la vie nationale haïtienne, ne semble pas pouvoir contribuer à la gestion des pratiques sociolinguistiques et pratiques de classes en Haïti. De ce point de vue, Berrouet-Oriol (2011) critique certains « défenseurs » du créole à cause de leur incapacité à proposer une vision à la hauteur de l'aménagement linguistique en Haïti : « *L'incontournable débat sur «la question linguistique haïtienne» est, souventes fois, tellement passionnel, voire irrationnel, qu'il importe aujourd'hui d'établir une utile distinction herméneutique et taxonomique entre ce qui relève des sciences du langage, notamment la didactique des langues, et le clairon verbomoteur de certains «défenseurs» du créole incapables, jusqu'ici, de proposer, en dehors d'une «homélie créoliste» conflictuelle, une vision rassembleuse et structurée de l'aménagement des deux langues officielles conforme à la Constitution de 1987* » (Berrouet-Oriol, 2011).

Le continuum existant entre le créole et le français fait qu'aujourd'hui des scolarisés et universitaires utilisent le « créole francisé » qui n'est pas un français haïtien, mais plutôt une variation du créole haïtien influencée par le français et valorisé dans les interactions sociales et professionnelles. Ce *créole francisé* jouit d'une sorte de légitimité par le fait qu'il est l'apanage des couches aisées de la société haïtienne. Ce parler n'est pas à confondre avec ce que les Haïtiens appellent « fransè mawon » (français marron)²⁸⁶ qui est la production linguistique d'un locuteur identifié comme étant de faible niveau de compétence en français. Valorisé et dominant dans les médias et l'espace public, le créole francisé - cette manière de parler des intellectuels haïtiens - catégorise l'interactant à la fois dans la sphère francophone et créolophone haïtien. Tous les Haïtiens ne sont pas obligés de communiquer en français d'autant que ce dernier n'est pas la seule langue officielle de la république d'Haïti. Le créole francisé prend sa légitimité, d'une part, par la fonction qu'il a longtemps remplie dans les administrations publiques et privées, à l'école et l'université mais aussi et surtout la représentation positive dont il est l'objet dans les situations d'interactions verbales dans le pays et même à l'étranger où la diaspora haïtienne s'installe.

9.1.2.4.4 Créolité et francité : vers une nouvelle compréhension de l'« Haïtianité »

La problématique d'identité haïtienne nous amène à questionner l'identification des individus utilisant les langues en présence en Haïti. Il est un fait certain - au regard de statistiques sur le pourcentage des interactants utilisant le créole - que les Haïtiens sont tous des créolophones, alors que la quantité des interactants francophones serait d'un quart de la population et qu'il existe ce « créole francisé » utilisé presque exclusivement à l'oral comme une variété du créole haïtien proche du français. Cependant, dans certaines situations de communication, le français est dominant. C'est le cas des institutions d'enseignement et de formation et des rencontres officielles et diplomatiques. Pourtant, comme le français haïtien,

²⁸⁶ Productions de certains locuteurs haïtiens jugées ne respectant pas les règles syntaxiques, phonétiques, etc ; ce qui est perçu de façon ordinaire comme « faute » et même de l'hypercorrection dans les discours métalinguistiques.

de manière tacite, le créole francisé valorise et légitime les discours par sa proximité avec à la fois avec le créole et le français et notamment comme indice de promotion sociale. Ainsi, il serait dans une certaine mesure utilisé comme un intermédiaire entre ces deux langues comme l'ont indiqué certains de nos répondants. De ce fait, dans les espaces d'interactions entre le créole et le français et les individus, nous pouvons identifier le continuum linguistique comme un élément fondateur et intégrateur dans les pratiques sociolinguistiques dans l'espace créolo-francophone que représente Haïti. Ainsi, à défaut d'utilisation du français, le créole francisé favorise la sécurité linguistique et, donc, la prise de parole dans l'espace public. Nous sommes conscients que le français haïtien est encore plus valorisé que ce mélange dans la mesure où il est proche à la fois du français dit « standard » et les locuteurs scolarisés que le créole francisé. Il situe l'interactant à la frontière des deux langues au point d'être perçu à la fois comme francophone et créolophone dans le cadre communicationnel haïtien ; ce qui n'est pas peut ne pas être le cas dans les autres espaces ayant relativement le même contexte sociolinguistique qu'Haïti. Même si pour certains espaces créolophones et francophones, Chaudenson²⁸⁷ a proposé de distinguer les locuteurs selon leur niveau de compétence en français (« francophones », « francophoïdes » et « franco-aphones »), nous préférons nous garder de ces appellations, puisque, en admettant la question de continuum linguistique, nous ne saurions retrouver un créolophone dépourvu totalement de compétence linguistique en français et réciproquement. Nous ne saurions non plus considérer un créolophone ayant, à des degrés divers, certains éléments de compétences en français comme n'étant pas francophone dans la mesure où ce créolophone est appelé à développer ces compétences en français pourvu qu'il soit en contact régulier – au moins au plan spatial²⁸⁸ - avec une pratique du français. En

²⁸⁷ Les « francophones » sont soit des locuteurs parfaits du français, soit des locuteurs qui possèdent une compétence minimale - les « francophonoïdes » possèdent par contre, à des degrés divers, certains éléments de compétence. Enfin les « franco-aphones » sans compétence linguistique en français. Ces catégorisations nous laissent tout de même dans un flou, car on ne voit aucun élément concret pour distinguer clairement « francophone » et « francophonoïde » (CHAUDENSON, R., 1989, *Vers une révolution francophone ?*, Paris, / CHAUDENSON, R., 1991, *La francophonie : représentations, réalités, perspectives*, Paris, Didier Erudition, L'Harmattan.

²⁸⁸ Notre travail de recherche a fait état d'une exposition du français par le biais des médias et les inscriptions généralement notées français dans les espaces. Nous pouvons aussi considérer le phénomène de l'hypercorrection dû à non seulement cette exposition du français mais aussi à la pratique du créole francisé chez les scolarisés dans les interactions familiales et professionnelles.

s'inscrivant dans la diversité linguistique et culturelle comme point d'appui de la francophonie, que dirait-on de ces interactants qui utilisent un « créole francisé » ?

7.6.9.1.1. Marché linguistique et identité : créole francisé et français haïtien comme construits des pratiques sociolinguistiques haïtiennes

L'espace discursif haïtien réunit non seulement le français haïtien, le français académique, le créole, le « créole francisé » mais aussi des langues étrangères notamment à l'école, l'université et dans les instituts où l'anglais et l'espagnol sont enseignés. Chaque langue, en fonction de son statut, est censée avoir une part de légitimité reconnue par les lois haïtiennes mais aussi par les interactants grâce à ses représentations sociales. Ce cadre interactif légal mis en place dans les stratégies de mise en mots des faits sociaux confère aux interactants des statuts identitaires et crée des catégorisations liées à la position des éléments de ce cadre. Celui-ci est un espace d'interactions construit par des rencontres socioculturelles, politiques et économiques et les contacts des langues remontant à plus de deux siècles, périodes au cours desquelles le français n'était pas encore arrivé sur l'île d'Haïti. De manière synchronique et dynamique, les pratiques sociolinguistiques en Haïti ont évolué et ont ouvert la voie à la créolité et la francité, ou ce qu'on pourrait, ici, appeler « *créolo-francité* ». Par rapport aux besoins du marché économique et commercial et aux effets de la mondialisation, l'on constate aussi une émergence des mots et expressions en anglais dans les interactions verbales en créole ; ce qui trouve son explication dans les interactions de la diaspora haïtienne aux USA et au Canada. Cela se manifeste même dans la rédaction des médias haïtiens²⁸⁹. Cette diaspora interagit parfois dans un parler hybride réunissant le créole, le français, l'anglais et même espagnol tenant compte des pays hispanophones. Cette hybridation prend son sens dans les rapports socioéconomiques dynamiques et la mobilité des familles haïtiennes vers ces pays là. Elle est aussi liée à la culture urbaine, car « *la forme spatiale*

²⁸⁹ Titre d'un article en de radiotélévision Métropole « *Venezuela : aider Haïti est un **must*** », le vendredi 9 mai 2014, www.metropolehaiti.com/metropole/full_poli_fr.php?id=24170.

urbaine crée ainsi un mélange de langues qui participe de la culture urbaine » (Calvet, 1994 : 75).

Dans le chapitre suivant (10.2.2), cela nous paraît important de réfléchir - sous différents angles – à cette mobilité qui est à la fois sociolinguistique, socioculturelle et socioéconomique et établit des catégories sociales. Rispaïl et co. (2007 :121) admettent que « *la notion d'identité elle-même est particulièrement complexe à cerner. L'identité sert donc à particulariser l'individu mais aussi à le catégoriser comme membre d'un ensemble (linguistique, social, ethnique, culturel, etc.) plus vaste* ». Cela dit, tout comme les langues, les identités ne peuvent être considérées comme des éléments juxtaposés. Il s'agit d'une construction globale de l'être humain prenant en compte toutes ces particularités sociolinguistiques et culturelles. Cette construction catégorise la population haïtienne en fonction des langues en présence mais aussi son niveau socioéconomique. Ainsi, l'identité haïtienne est une identité plurielle et même *syncrétique* en se référant à Cuche (2001 : 92). De ce point de vue, on pourrait aussi considérer la culture haïtienne comme un élément englobant dominé par la francité et la créolité. Toutefois, cette dernière garde un caractère syncrétique, ce sens que « *la créolité n'est pas monolingue. Elle n'est pas non plus d'un multilinguisme à compartiments étanches son domaine c'est le langage. Son appétit : toutes les langues du monde* » (Bernabe, Chamoiseau, et Confiant, 1990 : 31). De ce fait, relativement aux deux principales langues haïtiennes, on pourrait considérer l'Haïtianité comme un tout composé à la fois de créolité et de francité, puisque dans le quotidien du citoyen haïtien, il existe des indices notamment du créole et du français, sachant que la créolité a l'avantage d'avoir « l'appétit » de toutes les langues dont le français. D'où la présentation du schéma suivant pour conceptualiser cette approche :

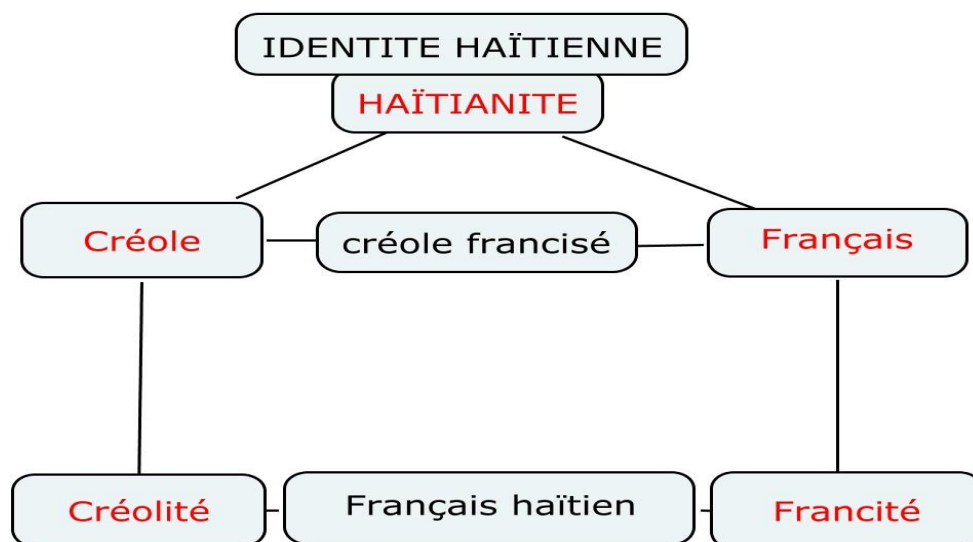


Figure 29 : identité haïtienne

Il y a deux dimensions à saisir dans la compréhension globale du schéma ci-avant. La première montre que le créole francisé est un intermédiaire entre deux idomes : le français et le créole, sachant qu'il est plus proche du créole « rèk » que le français pour des raisons que nous avons déjà évoquées. De ce point de vue, il s'agit d'une interaction entre deux langues dont la pratique génère des représentations et donc des positions socialement situées. La seconde dimension renvoie à l'ensemble de la culture haïtienne par les deux pôles (créolité et francité) donnant le français haïtien comme construit d'un croisement des *savoirs linguistiques et savoirs socio-culturels* du point de vue anthropologique. Aussi l'« Haïtianité » représente cette double dimension (désormais, « créolo-francité ») symbolisant l'identité plurielle du peuple haïtien. Aussi, cette « Haïtianité » est perceptible à travers l'émergence du français haïtien étant une résultante des pratiques sociolinguistiques pouvant conduire vers une didactique énonciative contextualisée. Cependant, nous sommes conscients que la question de niveau de compétence en français est à prendre en compte, puisque tous les Haïtiens ne parlent pas forcément français, même si comme nous l'avons déjà mentionné, l'Haïtien, quelque part, est toujours exposé à la pratique du français.

9.1.3 Vers une approche organisationnelle et institutionnelle des contextes d'interactions verbales : pour quelle communication ?

Dans le cadre des études notamment sur le contact des langues en contexte créolophone, le concept de continuum linguistique est souvent évoqué. Cependant, dans une approche « socio » des faits linguistiques, il est possible d'aborder le continuum sous un autre angle que linguistique. Dans le cas d'Haïti en particulier, il peut s'agir aussi de continuum socioculturel. En effet, l'espace social haïtien pourrait être représenté comme une reconfiguration de la vie socioculturelle de l'époque coloniale.

9.1.3.1 Continuum, langues et culture en Haïti : le paradoxe de l'indépendance ou la reconfiguration de l'idéologie sociopolitique

Chamoiseau et Confiant (1991 : 38) dans une contribution aux études des traces antillaises et continentales des créoles intitulée « Lettres créoles » expliquent que « *Les esclaves, bien que fascinés par la projection solitaire de l'Europe, transmettront à leurs fils une culture créole de résistance. Le colon, lui, transmet à sa descendance une norme culturelle calquée sur le modèle d'origine. Il transmet à ses enfants, qui souvent partent s'humaniser²⁹⁰ en France, l'idée que toute culture est métropolitaine, toute littérature aussi. Il leur transmet le culte du Centre qu'il porte en lui. Mais il transmettra de même cette idée à ceux qui, par la suite, l'imiteront : aux mulâtres, bien entendu ; puis aux Nègres emboitant le mouvement après l'abolition de l'esclavage ; enfin aux survivants caraïbes éperdus, sans repères* ». Nous comprenons que la société haïtienne libre est née à partir de 1804 et s'est, en même temps, construite par transposition idéologique de l'ordre social qui prévalait à l'époque coloniale ; c'est-à-dire, par la sauvegarde et la consolidation des valeurs dominantes de cette époque là pour gérer le pays. Depuis cette année là, la colonisation a fait place à l'indépendance ; les Colons aux Mulâtres et les Affranchis aux Esclaves appelés nouveaux libres dans l'espace social.

²⁹⁰ Dans le cadre de ce travail, nous interprétons le verbe « s'humaniser » au sens de « faire ses humanités ».

Cette transposition qu'on pourrait qualifier de constructiviste est gouvernée par des rapports de forces depuis les années ayant précédé l'indépendance d'Haïti. Ainsi, les mulâtres, y compris la plupart des Affranchis, étaient devenus les principaux locuteurs potentiels du français dans l'espace social haïtien pour aller au-delà de *la politique coloniale d'aménagement linguistique* qui, selon Simonin et Wharton (2013 :13), *ne s'arrêtait pas à la construction administrative, elle se matérialisait par la production de dictionnaires et grammaires dont la signification est d'ordre sociocognitif et symbolique*. Mulâtres, Affranchis et nouveaux libres étaient unanimes à proclamer l'indépendance de l'île comme république d'Haïti en français le premier janvier 1804. Pourquoi la proclamation de la rupture totale avec la puissance coloniale a été rédigée et lue en français ? Pourquoi les coutumes des Colons - notamment la consommation de la soupe, du « Doukounou »²⁹¹, etc. - ont-elles été adoptées ? Pour l'utilisation du français comme langue de proclamation de l'indépendance, il pourrait s'agir d'une stratégie de communication visant à lancer une mise en garde à la France face à toute tentative de retour sur l'île.

Les fonctions et la représentation dont jouissait le français pendant plus de deux siècles dans les colonies de plantations ne pouvait que contribuer à sa consolidation par l'émergence d'une élite fascinée par la culture européenne. La soupe qu'on « mange »²⁹² en Haïti chaque 1^{er} janvier de l'an - à partir de 1804 - est l'exemple symbolisant la rupture politique, mais en même temps, la revendication d'une culture européenne réservée à l'époque de la colonisation aux seuls Blancs et Affranchis. Aussi la langue et la culture étaient-elles devenues deux dimensions fondamentales dans la reconfiguration de l'espace social et l'établissement de l'ordre social par l'élite du pays. Ainsi, en 1804, l'on a constaté une intensification d'une mobilité de cette élite vers Port-au-Prince qui a toujours été depuis 1749²⁹³ un espace social d'échanges important pour les occupants de l'île. « *La division*

²⁹¹ Forme de gallette épaisse obtenue à partir de la farine de manioc mélangée de la noix de coco gragée, du sucre, du sel, etc. Lorsqu'on utilise la farine avec uniquement du sel et du sucre pour l'obtention des gallettes fines (normale), on parle de « Cassave ».

²⁹² En Haïti, en français, on dit généralement « boire de la soupe » au lieu de « manger de la soupe ».

²⁹³ Date de sa création comme Capitale haïtienne dans un quartier appelé « Bel-Air ».

sociale se situe dans la sphère de la production, plus précisément dans les « rapports sociaux de production » (Bosc, 2008 : 20). Les richesses du pays, après l'indépendance, ont été gérées par l'élite qui a du même coup établi son hégémonie dans l'espace social. Cette hégémonie a été renforcée avec l'idéologie linguistique prônée par cette élite dans les écoles prestigieuses où le créole et tout caractère endogène du français étaient à écarter au profit du français dans les interactions dans les salles de classe voire dans la cour de récréation. Dans le cadre de ses réflexions sur Marx et Engels, Bosc (2008 : 22) explique que *« les pensées de la classe dominante sont aussi, à toutes les époques les pensées dominantes, autrement dit, la classe qui est la puissance matérielle dominante de la société est aussi la puissance dominante spirituelle. La classe qui dispose des moyens de production dispose, du même coup, des moyens de la production intellectuelle... »*. Le rapport des langues avec la société sont gouvernés par la classe dominante. Cela dit, le français est la langue prestigieuse parce qu'il est la langue de la puissance dominante. Et le système qui prévalait à l'époque coloniale sur l'île était le système établi par la France et l'Espagne. Cela nous permet de comprendre, par conséquent, Calvet (1999 : 214), au regard des rencontres socioculturelles et des situations de contacts de langues estime que *« le système écologique des îles de la mer des Caraïbes ou de l'océan Indien a donc été bouleversé par l'arrivée des premiers colons et par l'importation de langues européennes »*. Cela illustre l'influence que peut avoir la langue et la culture de la puissance dominante sur les groupes dominés. Et c'est dans ce contexte là que les sociétés créoles ont pris naissance avec une langue résultant des interactions de plusieurs langues en présence dont le français comme langue dominante dans certaines situations de communication depuis l'époque coloniale. Le français comme langue de prestige et de promotion sociale joue un grand rôle dans la pratique médiatique haïtienne.

9.1.3.2 Radio : représentations, normes, références des pratiques sociolinguistiques

« Il est essentiel que l'action des médias de langue française soutienne et renforce l'action de l'école, que l'information véhiculée puissamment en français par les premiers renforce l'action de celle-ci. L'effort fait pour l'enseignement du français doit être accompagné par les médias francophones modernes et accessibles » (Dumont, 2001 : 47). Ces propos de l'ouvrage *« L'interculturel dans l'espace francophone »* de Pierre Dumont, un

ouvrage qui montre combien la participation des médias est importante dans le renforcement des compétences linguistiques des locuteurs francophones. Pour le cas d'Haïti, la radio, la télévision et les journaux jouent un rôle fondamental comme moyen de diffusion et de consolidation du français dans la mesure où dans leur programmation²⁹⁴ ils diffusent des émissions en français et en créole haïtien, y compris en « *créole francisé* ». Les enfants dont les parents ne pratiquent pas le français arrivent à être exposés au quotidien à cette langue grâce aux différentes émissions de radio ; d'autres deviennent des auditeurs fidèles de certaines stations de radio de la capitale. La référence pour les Haïtiens en matière de station de radio francophone est la RFI (Radio France Internationale) qui propose des émissions telles « *La danse des mots* »²⁹⁵, « *Couleur tropicale* »²⁹⁶, sans oublier les bulletins d'informations qui attirent les locuteurs scolarisés. De plus, les enseignants de français conseillent souvent à leurs apprenants d'écouter cette station en vue de « parfaire » leur façon de parler. Dans notre enquête de terrain, certains répondants n'hésitent pas à affirmer leurs intérêts pour cette station de radio francophone internationale qui les aident à renforcer leur niveau de compétence en français. Le poids de la norme exogène et les représentations de celle-là influencent énormément non seulement les stations de radios haïtiennes mais aussi et surtout les locuteurs en quête d'un parler de référence pour être suffisamment en sécurité linguistique.

En effet, la radio dans l'espace social haïtien reste un des moyens de communication le plus accessible à la population haïtienne. Elle a cela de particulier qu'elle garde à la fois une certaine crédibilité et devient une référence pour la population quant à la diffusion de l'information et la pratique du français. Souvent, pour authentifier une information ou légitimer une pratique langagière, un Haïtien pourrait lancer : « *Se nan radyo mwen tande li* » : « c'est à la radio que je l'ai entendu ». Cependant, avec le développement des moyens de communication et la position politique de certaines stations de radio, cette affirmation idéologique tend à disparaître. Si certaines radios pourraient ne pas être une référence socio-politiquement pour les locuteurs, leurs pratiques sociolinguistiques attirent toujours ces

²⁹⁴ Deux extraits de grilles de programmation en annexe (voir ANNEXE III dans Tome II).

²⁹⁵ Emission offrant une description des mots utilisés en français, Radio France Internationale (RFI).

²⁹⁶ Emission culturelle, Radio France Internationale (RFI).

locuteurs, notamment les jeunes élèves et universitaires qui cherchent à développer et améliorer leurs compétences linguistiques en français. Il n'y a pas beaucoup d'émissions unilingues (créole, français, anglais ou espagnol) dans le monde médiatique haïtien. En effet, il existe sur certaines stations de la capitale quatre types d'émissions en tenant compte de ces quatre langues. A l'exception d'une station de radio appelée « Radio Ginen » où tout est diffusé en créole²⁹⁷, toutes les autres stations de radio de la capitale ont au moins une édition de nouvelles en français ; plusieurs émissions peuvent être animées aussi en français sur une journée. Il en est de même de la langue créole.

Toutefois, les stations de radio identifiées à l'élite haïtienne ont une programmation beaucoup plus en français qu'en créole, puisqu'avant 1986 les stations de radio n'avaient pas accordé beaucoup d'espaces aux émissions en créole, mais les années ayant suivi 1986 ont bouleversé la programmation du monde audiovisuel au plan langagier; ce qui a permis au créole d'avoir beaucoup plus d'espaces dans la presse audiovisuelle haïtienne. Cependant, le créole identifié aux stations de radio de la capitale est loin d'être un créole « rèk » (basilectal). Les textes sont rédigés dans un créole mésolectal, mais les prises de paroles sont caractéristiques observables d'un créole accrolectal : créole francisé. Le créole francisé est observé dans les émissions diffusées en créole et en français. Il est utilisé dans les émissions en français sous forme de parenthèse comme une forme de traduction ou encore une explication supplémentaire. Dans les émissions en français les échanges en créole francisé sont généralement brefs. Il peut s'agir aussi d'une intervention directe d'un reporter au cours de la diffusion d'une édition de nouvelle en français. Nous avons présenté dans les annexes (Tome I) les extraits de deux grilles de programmation de deux stations de radios ayant chacune une programmation différente. Après observation, nous avons pu identifier les langues pratiquées lors de l'exécution de ces programmations. Toutefois, il est difficile de le décrire avec le flux de variations de cette langue à la radio en Haïti dans la mesure où la pratique du créole francisé est aussi et d'abord localisée dans les foyers pour, selon notre enquête de terrain créer des rapports de proximité entre scolarisés et non-scolarisés. Cela dit,

²⁹⁷ Sauf les déclarations déjà en français.

on peut admettre que que « *l'haïtien francophone est aussi créolophone. Au niveau familial, sa conversation mêle le français et le créole. Parfois même une phrase commencée en français se termine en créole et vice-versa* » Pompilus (1979 :138). Si l'haïtien francophone est créolophone, l'inverse n'est pas totalement vrai vu l'écart existant entre le milieu rural et le milieu urbain où presque toutes les institutions scolaires et universitaires de qualités sont localisées.

9.1.3.2.1 Mélanges linguistiques et interactions verbales

Dans le cadre de nos observations de la sociolinguistique médiatique en Haïti, nous avons relevé les extraits d'interactions verbales de deux émissions sur deux stations de radio de la capitale (voir 7.2.3.1)²⁹⁸. Dans la mixité de ces deux idiomes créole-français, il y a un processus de remplaçabilité qui se fait de manière instantanée dans les interactions verbales qui fait que certains microsystemes que Anne Celnikier (2007 : 147) appelle *greffes* sont imbriqués ou insérés dans des structures des énoncés créoles des sujets parlants. Le terme « greffe » me paraît adapté dans la mesure où les énoncés gardent un caractère hétérogène permettant de distinguer les deux langues malgré la proximité établie par le continuum linguistique. Ainsi, dans ce mélange la présence du français est très perceptible par quelques unités syntaxiques (groupe prépositionnel, relatifs, etc.) et l'utilisation de quelques formes phonétiques français. C'est d'ailleurs ce qui rend légitime ce mélange dans des situations de communication où le français devrait être utilisé. Cela dit, ce mélange est pratiqué apparemment à défaut du français haïtien et du français académique. En effet, dans les interactions verbales, il génère presque les mêmes représentations sociales que le français tout en étant plus proche des créolophones dits unilingues. Cette pratique sociolinguistique, caractéristique principale de l'espace audiovisuel haïtien, est alimentée par les interventions des sujets acteurs de tous les secteurs de la vie nationale. Pour ce qui est du sens de l'utilisation du concept « intervention », je partage la définition de Détrie, Siblot et Verine (2001 : 159) qui la présentent comme « *une unité produite par un seul locuteur dans le*

²⁹⁸ « Créole francisé, continuum sociolinguistique et sémantique : interactions verbales radiophoniques à Port-au-Prince ».

modèle hiérarchique (appelé aussi analyse de rangs) de l'analyse conversationnelle selon l'école de Genève (Roulet 1981) ». L'intervention correspond à la contribution d'un locuteur donné en situation d'échanges. Elle est liée à la position sociale des interactants et de la programmation du cadre interactif. En effet, la langue d'une émission est prédéfinie en fonction de la philosophie du média en question. Même s'il est possible de trouver au moins une émission hebdomadaire en anglais et en espagnol dans certaines stations de radio, on peut reconnaître que le français et le créole occupent en permanence les ondes radiophoniques. Le niveau de formation académique, par exemple, des interactants est proportionnel à la complexité de l'organisation spontanée du « créole francisé ».

En 2014, on compte 200 stations²⁹⁹ de radio dont 50 à Port-au-Prince mettent en mots le quotidien des Haïtiens sous toutes ses formes. C'est un espace de libération de la parole au cours de laquelle les langues sont instrumentalisées dans la mise en place et la consolidation de l'idéologie dominante. Aujourd'hui, la radio se trouve entre le refus non avoué d'utilisation du créole – notamment basilectal ou rural (pour son caractère non valorisant) et l'effort à fournir pour maintenir la pratique du français (pour son caractère valorisant et prestigieux). Cependant, dans ce dilemme, le « *créole francisé* » semble s'offrir comme un point de rencontre ou encore la moyenne entre ces deux idiomes principaux et les sujets acteurs de différentes catégories sociales du pays.

La nécessité d'une prise en compte sociolinguistique et sociodidactique du créole francisé se révèle indispensable, car celui-ci symbolise à la fois une stratégie d'intégration (pour les interactants) et une quête d'une identité sociolinguistique voire socioprofessionnelle, à cause des manques divers lors de la formation en français des locuteurs haïtiens, comme les répondants de notre enquête de terrain l'ont affirmé.

²⁹⁹ Sans compter celles n'étant pas reconnues par l'État haïtien (voir *Haïti : "la radio c'est la vie"* - Information - France Culture. www.franceculture.fr/emission-pixel-haiti-pour-nou).

9.2 Approche sociolinguistique des milieux professionnel, universitaire et scolaire et perspectives sociodidactiques

Dans le cadre des apprenants haïtiens, qu'ils soient élèves ou étudiants, les contextes d'interactions verbales sont relativement récurrents. A cette seule différence que les étudiants se trouvent dans des contextes beaucoup plus riches et variés que les élèves vu leur niveau d'études, mais globalement, le parcours schématique reste un triplet : famille, école ou université et situations socioprofessionnelles voire spontanées comme l'ont indiqué les enquêtés. Ce triplet est composé des éléments en interaction en permanence. Chaque contexte génère une identité liée à l'une des langues en présence en Haïti. Malgré le caractère formel de l'espace scolaire de l'utilisation du français comme langue d'enseignement et de communication, nous avons recueilli dans nos résultats des indicateurs variés du pourcentage du français montrant qu'il n'est pas la seule langue utilisée en salle de cours. **43,2%** des 125 enquêtés interrogés déclarent que le français serait utilisé en classe à **75%** (8.2.1)³⁰⁰. En effet, son utilisation se heurte à celle non seulement du créole, mais aussi des langues étrangères enseignées à l'école.

Les réflexions et débats autour des pratiques de classes devraient être orientés vers une perspective bilingue - voire plurilingue surtout avec l'émergence des structures préscolaires trilingues ou encore l'éducation d'inspiration étas-unienne sur le terrain haïtien - dans la mesure où, comme nous l'avons vu, le processus enseignement-enseignement ne se déroule pas dans tous les cas exclusivement en français. Cela dit, des recherches engagées en profondeur sur la question des représentations sociolinguistiques et des fonctions des langues en présence devraient être insérées dans les grands agrégats des programmes de développement du pays afin de prendre en compte la pluralité linguistique dans les interactions didactiques en salle de classe, car « *pour la question du bilinguisme, le français*

³⁰⁰ « *Utilisation du français dans les interactions scolaires : une estimation variée* »

en Haïti, comme langue seconde d'enseignement et par rapport au créole, s'affirme encore dans le secondaire et le supérieur sans commune mesure avec sa représentativité numérique dans la société haïtienne » (Tortérat, 2005 : 1). Depuis l'implantation de l'école haïtienne après 1804, l'acquisition du français a été et est encore une condition nécessaire voire indispensable pour franchir les différentes étapes - du système éducatif au marché du travail en passant par une formation professionnelle ou universitaire – conduisant à la vie socioprofessionnelle. En effet, le parcours de toutes ces étapes est dominé par l'utilisation du français. Cette nécessité s'impose même après le baccalauréat, car même les matériels didactiques utilisés dans la formation professionnelle et universitaire sont tous en français, sauf ceux du créole et les langues étrangères. Les évaluations formatives et sommatives sont élaborées et administrées en français. Les communications institutionnelles internes et externes sont assurées en français. Par exemple, les notes, les correspondances et autres documents adressés aux parents sont exclusivement en français. Ces documents rédigés en français assurent et, en même temps, renforcent, - même si c'est à l'écrit -, le lien entre les familles (milieu extrascolaire) et les institutions scolaires. Les *carnets scolaires*³⁰¹, les affiches et les annonces sont rédigés et publiés en français. Toutefois, l'utilisation du créole haïtien dépasse les normes sociolinguistiques imposées à l'école et à l'université. En effet, il existe des situations dans lesquelles apprenants, étudiants et enseignants recourent au créole haïtien (plus précisément le créole francisé) dans les interactions verbales avec leurs camarades et leurs enseignants. Cela dit, dans la salle de classe on a besoin de s'exprimer non seulement en français mais aussi en créole haïtien dans l'autogestion des pratiques sociolinguistiques du plurilinguisme haïtien. Le français haïtien comme pratique sociolinguistique émergente et observable dans les interactions verbales pourrait aider les interactants à maintenir leur conversation en français, car souvent le recours au créole en salle de classe sert de palliatif à des expressions qu'ils affirment ne pas trouver dans la variété de français de France ; non pas parce qu'elles ne connaissent pas, mais parce qu'elles relèvent des pratiques anthropologiques et culturelles propres à Haïti. D'où la nécessité de penser le

³⁰¹ Français haïtien : Bulletins scolaires.

français haïtien comme levier du développement des compétences de communication dans la mise en place d'une didactique énonciative contextualisée.

9.2.1 Enseignement-apprentissage du français et besoins structurels

Dans l'analyse de la participation observante à des classes nous avons vu que le créole haïtien a rempli une fonction d'explicitation dans l'enseignement-apprentissage des notions en français. Et l'affirmation du français dans le système éducatif haïtien ne se limite pas à la fonction. Elle relève aussi des représentations sociales et linguistiques. En effet, dès l'époque de la colonie française jusqu'à aujourd'hui, le français est assimilé à la culture du savoir et à la promotion sociale et professionnelle. Nos enquêtés évoluant en milieu scolaire et extrascolaire assument ce point de vue. Ils sont obligés d'avoir des compétences de communication en français pour se valoriser auprès de leurs interlocuteurs dans les situations d'interactions verbales. Le niveau de professionnalisme dans des domaines comme les sciences juridiques, le journalisme, etc., est mesuré par la clientèle en fonction du degré de compétence en français de l'avocat ou du journalisme. Valman (1978 :31) a tenté de situer la classe intellectuelle par rapport aux autres couches sociales du pays en expliquant que « *les intellectuels et la classe dominante d'Haïti ont toujours été attachés à la culture et à la langue françaises. [...] Les pratiques du français est propre à la bourgeoisie citadine, monopole qui constitue une des bases de son pouvoir* ». Toutefois, dans les conditions sociolinguistiques et didactiques telles qu'évoluent les salles de classe, les compétences en français à elles seules ne pourraient rendre compte de tous les aspects du processus d'enseignement-apprentissage dans ces trois milieux (scolaire, universitaire et professionnel). Or, l'acceptation d'une école ouverte à la variation sociolinguistique se heurte à la tradition. Ainsi, il existe un refus systématique du créole dans la quasi-totalité des établissements scolaires. « *On assiste même, dans certains établissements, à une véritable mise à l'écart du créole haïtien, ce qui ne va pas sans provoquer incompréhension et même indignation* » (Tortérat, op.cit :1). Pourtant, étant la langue première des apprenants et étudiants haïtiens, le créole haïtien garde quand même une place dans les échanges même si c'est hors de la salle de classe des écoles élitistes.

Il n'y n'a pas que les écoles défavorisées ou « borlettes » où le créole - notamment la variété probablement intermédiaire aux deux principales langues haïtiennes – le « créole francisé » - soit utilisée. Bon nombre d'écoles professionnelles n'utilisent le français apparemment qu'à l'écrit à cause de la disponibilité des matériels didactiques et l'évaluation officielle en langue seconde. Presque toutes les interactions didactiques se déroulent dans cette variété dite « créole francisé ». La figure ci-après (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**) présente quatre domaines (Télécommunications, techniques de Génie Civil, informatique et électronique) sur lesquels les étudiants de quelques écoles professionnelles sont évalués officiellement en vue de l'obtention de leur diplôme d'État de fin d'études. Toutes les disciplines sont inscrites en français :

Liste des matières (Examens Officiels de l'INFP)	
Télécommunications: <ul style="list-style-type: none"> Techniques de Transmission Système Bidirectionnel PABX Reseaux Informatiques 	Informatique <ul style="list-style-type: none"> HTML Programmation(C++ ou Visual Basic) Réseaux informatiques <ul style="list-style-type: none"> TSO
Techniques de Génie Civil <ul style="list-style-type: none"> Technologie <ul style="list-style-type: none"> Dessin Projet 	Electrotechnique <ul style="list-style-type: none"> Technologie <ul style="list-style-type: none"> Dessin Projet theorie

Figure 29 : Liste des matières des examens d'État (INFP¹ : Institut de la Formation Professionnelle), Haïti.

Même si un cours de français d'une durée de trois heures par semaine est obligatoirement dispensé à ces étudiants, le français reste la langue dans laquelle les examens

sont administrés, mais il ne fait pas partie des matières des examens d'État des certaines écoles professionnelles où sont enseignées les métiers techniques. L'absence du français dans la liste des examens officiels pourrait être justifiée par le fait que les étudiants devraient avoir acquis les compétences nécessaires dans cette langue à l'école classique³⁰² pour apprendre un métier et mettre, par la suite, leurs savoirs au profit du marché du travail. Cependant, tel n'est pas le cas pour beaucoup d'entre eux, car le français reste une langue que les étudiants cherchent encore à maîtriser après seize ans d'exposition et de contact avec cette langue par l'apprentissage. Ici, l'évaluation porte uniquement sur les matières techniques tandis qu'au regard de la demande sociale et du marché du travail, le français est respectivement la langue d'enseignement-apprentissage et de promotion socio-professionnelle. Nos résultats ont présenté le français comme la première langue d'insertion socioprofessionnelle par une estimation largement supérieure au créole et l'anglais : **67%** (français), **15%** (créole), **2%** (anglais), **9%** (Cr/Fr), **4%** Anglais/français) et **3%** (ND). Ces résultats montrent qu'il faut repenser l'enseignement-apprentissage du français par la prise en compte de l'oral dans une approche sociodidactique que nous appelons : « Didactique énonciative contextualisée ».

Relativement au tableau ci-dessus, l'évaluation devrait aussi porter sur le français oral. Ainsi, l'enseignement du français semblerait n'être pas pertinent dans le cursus universitaire. En effet, cette langue est enseignée uniquement en première année universitaire, sauf à la Faculté de Linguistique Appliquée (FLA) où le français occupe différentes places dans la formation en linguistique. Aussi, il est enseigné en première année sous l'intitulé « *français de mise à niveau* » ; ce qui est commun à toutes les facultés de l'UEH -voire aux universités privées - même si le cursus n'est pas le même. Des cours comme *syntaxe du français*, *français avancé*, etc. font partie des matières renvoyant à l'apprentissage du français à la faculté de linguistique.

³⁰² Nom généralement donné dans le système éducatif aux classes de 1^{ère} à Terminale.

9.2.1.1 Besoins de communication et dynamique de *marché du français* en Haïti

Pour renforcer leur niveau de compétences de communication en français, certains étudiants et professionnels sont obligés de prendre des cours de français à un institut ou notamment l'Institut Français d'Haïti (IFH) qui demeure une référence dans les représentations sociolinguistiques en Haïti. Dans cette même veine, des initiatives par des particuliers au plan enseignement-apprentissage du français sont de plus en plus en vogue à cause des difficultés des étudiants des différentes universités (publiques et privées). Nos enquêtés évoluant notamment dans le monde professionnel affirment avoir été à l'institut français d'Haïti pour apprendre le français. Des enseignants de français ou animateurs de radios et de télévisions de la capitale offrent des séminaires sur certains aspects des pratiques de cette langue. Ces séminaires portent souvent sur ce qu'ils appellent couramment dans leurs annonces la *diction française*³⁰³, la *rédaction administrative*, la stylistique, etc. La figure suivante présente un séminaire sur ce qu'on appelle généralement en Haïti « communication professionnelle » prenant en compte toutes les productions dans la communication institutionnelle.

³⁰³ Expression communément utilisée par les organisateurs des séminaires dans les affiches et les annonces publicitaires.

**SÉMINAIRE
COMMUNICATION PROFESSIONNELLE**

Votre formation est ce que vous valez sur le marché d'emploi

CONTENU	RENSEIGNEMENTS
<p>Contenu</p> <ul style="list-style-type: none"> ♣ Brève introduction à la communication <p>Rédaction professionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> ♣ Lettre professionnelle ♣ Note de service ♣ Communiqué de presse ♣ Avis divers ♣ Convocation ♣ Rapport d'activité ♣ Compte rendu ♣ Procès-verbal 	<p>Public cible</p> <ul style="list-style-type: none"> ♣ Étudiants, professionnels, entrepreneurs, fonctionnaires, cadres, leaders, etc. <p>Date</p> <ul style="list-style-type: none"> ♣ 20, 21 – 27 & 28 décembre 2014 <p>Horaire / Durée : 30 heures / 4 jours</p> <ul style="list-style-type: none"> ♣ Samedi & Dimanche 8h30 - 4h30 <p>Inscription : 250 Gdes [Exigibles dès l'inscription]</p> <p>Frais de participation : 1 000 Gdes</p> <p>Livre + Certificat : 600 Gdes</p>

Pour information & inscription

[www.formationcommunicationpro.com](#)

Figure 30 : Affiche sur un séminaire en communication française en Haïti³⁰⁴.

Ce genre de séminaires n'est pas seulement adressé aux étudiants mais aussi aux professionnels de différents domaines, car les besoins de compétence de communication écrite en français tels la rédaction des correspondances administratives, le curriculum vitae, le compte-rendu, etc. se révèlent indispensables à l'insertion socioprofessionnelle et la pratique managériale dans les entreprises. De nos jours les compétences en rédaction française sont

³⁰⁴ Téléchargé sur facebook le 20 octobre 2014, 18:21:47. Les informations personnelles sur l'auteur de l'affiche ont été barrées en noir pour garder la confidentialité.

très sollicitées dans les entretiens d'embauche ; ce qui ouvre la voie à un vaste *marché du français* un peu partout dans le pays depuis plus d'une vingtaine d'années. Pour participer au séminaire ci-dessus, par exemple, l'intéressé doit disposer au total d'une somme de 1, 850 gourdes³⁰⁵, répartie en trois montants différents (250 gourdes + 1 000 gourdes + 600 gourdes). Ce *marché du français* résultant des besoins de communication des Haïtiens et les difficultés rencontrées dans la pratique du français dans les interactions verbales dans le pays. Par rapport à l'écrit, certains de nos enquêtés déclarent être plus à l'aise à l'oral afin de *fuir l'orthographe* (Ex3-97 / E1-040). Les difficultés en français seraient liées à la forme de leurs productions écrites en français. Un renforcement au niveau de la morphosyntaxique et de la méthodologie de la production écrite en français serait indispensable à l'enseignement-apprentissage du français dans le système éducatif haïtien. Ainsi, il y a nécessité de mettre en place une *didactique énonciative contextualisée* afin que cette dernière prenne en compte, dès le départ, le niveau des apprenants en lien avec besoins locaux voire internationaux du marché du travail.

La création de ce marché linguistique devient un champ d'opportunités économiques dans la création d'entreprises en Haïti, puisqu'il existe des instituts pour apprendre le français et les langues étrangères (notamment l'anglais, l'espagnol, l'allemand, le portugais, etc.) et des écoles dites « de communication »³⁰⁶ non seulement dans la Capitale mais aussi dans les centres urbains des villes de province. Cette capitale qu'on pourrait considérer comme *espace urbanisé* représente l'*épicerie* du français et des autres langues en présence pratiquées tant dans les différentes institutions (scolaires, universitaires et autres) que dans les situations sociales spontanées. La dynamique de la situation sociopolitique et économique marquée par des phénomènes de tout genre a non seulement favorisé une augmentation grandissante des instituts de langues et des écoles professionnelles mais aussi

³⁰⁵ La devise haïtienne est la gourde. 1 gourde = 0,01899 euro. Donc, les frais de 1850 gourdes représentent 35,13 euros. Référence de conversion : www.fr.exchange-rates.org/, le 29 mai 2015. Le salaire minimum d'un ouvrier dans le secteur privé est de 225 gourdes.

³⁰⁶ Ecoles professionnelles offrant généralement des cours de communication se résumant à un enseignement du français axé généralement sur le schéma de communication de Jakobson et quelques branches de la linguistique telles la morphologie, syntaxe, phonétique, phonétique, stylistique, etc. Cet enseignement est aussi axé sur ce que les responsables de ces écoles appellent la « diction française » consistant à apprendre à prononcer des mots et des expressions français à la manière des locuteurs de référence en l'occurrence les « Parisiens ».

l'établissement d'un grand nombre d'universités à l'initiative du secteur privé. Cette augmentation grandissante participant à la démocratisation et la diffusion sociale des connaissances linguistiques et des autres sciences mérite d'être accompagnée dans le cadre d'une démarche glottopolitique dont l'objectif serait de développer de nouvelles compétences de communication par l'amélioration des situations d'interactions verbales scolaires et extrascolaires.

9.2.1.2 Origine diversitaire des ressources enseignantes : réflexions pour professionnaliser l'enseignement haïtien

Dans la continuité du développement de ce point sur les besoins contextuels et organisationnels du marché linguistique haïtien, nous nous proposons assez rapidement d'aborder le Plan National de l'éducation et de la Formation (PNEF) qui est le document référentiel le plus important du système en matière de qualité et de quantité. En effet, le PNEF résulte d'un processus de consultation entre plusieurs acteurs du système éducatif haïtien et de quelques ONG. Considéré comme le prolongement de la réforme de Joseph Claude Bernard, le PNEF a été mis en œuvre en 1998 par le Ministère de l'éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP)³⁰⁷ afin d'améliorer la qualité et l'accès à l'éducation fondamentale (1^{ère} à la 9^{ème} année) par la mise en place de nouvelles structures (écoles, centres de formation et matériels didactiques...), développer l'enseignement technique et professionnel pour encourager les *innovations techniques* et améliorer la formation afin de répondre aux *besoins du marché du travail*. Ce programme a déjà porté fruit par la création des EFACAP où plusieurs diplômés du CFEF sont affectés pour expérimenter leurs pratiques de classes dans le processus enseignement-apprentissage.

Aujourd'hui, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) est la seule institution habilitée à recruter les enseignants, et, ceci, dans tous les établissements scolaires publics du pays. Généralement, le MENFP accorde la priorité aux personnes formées à l'École Normale Supérieure (ENS) et au Centre de Formation pour

³⁰⁷ Qui était encore Ministère de l'éducation Nationanle de la Jeunesse et des Sport (MENJS) à cette époque là.

l'École Fondamentale (CFEF), les deux seules institutions formant des enseignants dans toutes les disciplines et à tous les niveaux du système éducatif haïtien. Cependant, face aux problèmes cruciaux dont le manque criant d'enseignants qualifiés, le PNEF a prévu de permettre aux universitaires d'intégrer le système éducatif haïtien. C'est ainsi, par exemple, que les diplômés de la faculté des sciences (FDS) en génie civil, électronique... sont habilités à enseigner des matières comme mathématiques, physique, chimie (voir les facultés en 3.3.1). Il en est de même des diplômés en droit, en sciences de l'éducation ou en communication des écoles privées et publiques qui se retrouvent en salle de classe pour enseigner les langues, les littératures, les sciences sociales, l'analyse de textes littéraires et toutes les disciplines connexes. En termes de structure de formation d'enseignants du FLS pour le système éducatif, l'école fondamentale en particulier, il n'existe qu'un CFEF de l'État haïtien, situé à Port-au-Prince depuis 1999. Le secteur privé de l'éducation à travers l'église catholique a construit en 2000 à Port-au-Prince un CFEF appelé « CFEF Filles de Marie ». Les CFEF ont pour mission de remplacer progressivement les ÉNI³⁰⁸ qui recevaient des jeunes de niveau 3^{ème} secondaire au moins. Ce critère de choix à partir de la 3^{ème} semble avoir été un obstacle majeur dans la formation et la professionnalisation de l'enseignant. C'est pourquoi ces CFEF ne reçoivent que des diplômés du bac.

Vu l'état déplorable de l'enseignement-apprentissage du français, les candidats au concours du CFEF doivent subir des épreuves en français à l'oral et à l'écrit. Comme la didactique du FLS constitue un axe majeur de notre travail de recherche, il est à noter que les CFEF sont les seules structures où le niveau de compétence de communication orale de futurs enseignants est évalué dès leur participation au concours d'entrée et au cours de la formation par des cours de communication orale et écrite et des stages sous forme observation, de tutorat et de responsabilité. Il est aussi important de noter que l'école haïtienne n'accorde presque pas la parole aux apprenants. La majorité des cours sont d'ordre magistral, comme les grilles d'observations directes l'ont montré. Dans le cadre de la formation dans les ENI, les pratiques de classe étaient basées sur une approche purement traditionnelle. La formation portait seulement sur l'écrit. Ainsi, le système éducatif haïtien ne pouvait s'attendre à d'importants

³⁰⁸ École Nationale d'Instituteurs.

résultats dans la mesure où les diplômés de ces institutions n'avaient pas un niveau de formation adéquat afin de répondre aux besoins d'expressions et de communication des apprenants. L'existence du CFEF semble être une bonne stratégie pour améliorer le système éducatif, mais elle n'est pas suffisante. C'est vrai, en même temps, il existe aussi une structure comme l'ENS, mais sa qualité de formation n'est pas adaptée à la réalité du terrain en général, la salle de classe en particulier. Grâce aux préconisations du PNEF, le libre accès des universitaires au système éducatif à titre d'enseignants paraît une bonne stratégie pour résoudre les problèmes d'effectifs d'enseignants, mais nous porte à questionner la qualité d'enseignement que ces universitaires recrutés pourraient apporter aux apprenants. Restant notamment dans le cadre de notre discipline didactique des langues et des cultures, il ne nous paraît pas facile qu'un diplômé en droit, sociologie, ethnologie, ... se transforme du jour au lendemain en enseignant de français sans avoir été formé à cette fin. Les enseignants de français à l'université sont recrutés par le rectorat de l'Université d'État d'Haïti. Ce sont relativement les mêmes critères. A la seule différence qu'un certain nombre de facultés de l'État est pris en charge par la faculté de linguistique appliquée au plan enseignement du français. Il reste à poser la question de l'adaptation de cet enseignement aux besoins des apprenants locuteurs en quête de développement de nouvelles compétences de communication, comme l'a indiqué notre enquête de terrain. De ce point de vue, il faut introduire dans le cadre de la formation de ces enseignants des structures publiques et privées une approche sociodidactique et sociolinguistique du plurilinguisme capable de rendre compte de la question de contextualisation didactique dans le processus processus enseignement-apprentissage du français. Cela dit, une politique linguistique et éducative adaptée aux besoins non seulement des apprenants mais aussi à ceux des enseignants doit être envisagée pour lier les pratiques sociales aux pratiques de classe, l'histoire des apprenants locuteurs à la construction de leurs discours à l'école ou l'université ; ce qui permettra de prendre en compte le français haïtien dans l'autogestion des pratiques sociolinguistiques. La professionnalisation de l'enseignement-apprentissage des langues en Haïti, en général, le français en particulier passe nécessairement par la mise en œuvre d'une pratique didactique consciente et renouvelée et proche du terrain. Elle doit impliquer à la fois les réflexions scientifiques et les représentations des locuteurs haïtiens.

9.3 Politique éducative et politique linguistique : quelles pratiques didactiques ? Dans quelle (s) langue (s) ?

« La politique linguistique est l'ensemble des choix conscients concernant les rapports entre langue (s) et vie sociale et la planification linguistique est la mise en action concrète d'une politique linguistique. Ces définitions sont utiles mais limitatives. Elles sont utiles parce qu'elles permettent de délimiter le champ des décideurs politiques, qui font des choix, et celui des techniciens, qui appliquent. Elles sont limitatives parce qu'elles excluent d'autres interventions sur la langue ou sur les langues qui ne relèvent pas des institutions politiques mais plutôt d'individus ou de groupes. Il nous faut donc considérer un ensemble large d'interventions sur les situations langagières, dont les politiques linguistiques ne seraient qu'un cas particulier » (Calvet, 2002 :16).

Nous préférons partir de cette définition de politique linguistique de Calvet vu que nos propos portent pour ce point essentiellement sur le contexte éducatif et sociolinguistique tel qu'il évolue en Haïti. Celui-là dans sa gestion ne prend pas en compte tous les aspects concernant les pratiques langagières contrairement à cette vision large, intégratrice voire participative que propose l'approche glottopolitique (Guespin & Marcellesi, 1986 ; Blanchet, 2009 ; Bulot & Blanchet, 2013) dans le cadre des recherches en sciences du langage. En Haïti, on est loin de pouvoir appliquer une politique linguistique tenant compte de cette approche de Calvet, car les quelques décisions politiques sur les langues ne résultent ni des travaux de recherche approfondis ni d'une participation des membres de la masse paysanne. Or, *« La recherche doit déterminer la façon dont le paysan nomme et désigne certaines pratiques culturelles avant de penser à la question de l'innovation. Les initiateurs de ces programmes ne devraient pas avoir peur de consulter les compétences nationales en matière de questions relatives aux sciences du langage et de la communication »*³⁰⁹. Les décisions prises concernant les langues en présence en Haïti ne sont pas forcément accompagnées des moyens permettant de diffuser, par exemple, le français le plus largement possible par une approche

³⁰⁹ *Diversité culturelle et mondialisation*, 2004, Collections Mutations n° 233, Editions autrement, p. 166.

adaptée à la réalité de terrain. De ce point de vue, notre approche de *didactique énonciative contextualisée* accorde une place prépondérante non seulement à l'identification et la reconnaissance du français haïtien mais aussi et surtout à son adoption comme pratiques socio-culturelles haïtiennes - douées d'une intelligibilité expressive et créative – capables de favoriser le développement des compétences linguistiques et de communication en FLS en contexte scolaire et extrascolaire.

Ces deux citations ci-dessus évoquées qui nous semblent, d'ailleurs, complémentaires nous permettent d'énoncer ce qui suit : d'une part, les choix de position sur les langues en Haïti participent d'une réflexion beaucoup plus *folklorique* que scientifique. D'autre part, les discours politiques étant globaux ne peuvent permettre se rendre compte de l'expression des individus. Les choix ne visent en général qu'à satisfaire les besoins politico-économiques. Entre autres, les initiateurs ou décideurs politiques ne cherchent pas à tâter le terrain et sonder les ressources scientifiques compétentes pour atteindre l'efficacité. De surcroît, les interventions des autorités sur le système éducatif portent généralement davantage sur les structures que sur les besoins langagiers et les éléments de blocage des apprenants. Pourtant, certains répondants se trouvent au quotidien dans l'insécurité linguistique et même psychologique dans les interactions verbales en milieu scolaire et extrascolaire.

9.3.1 Langue, éducation et société : réflexions pour une intervention sociolinguistique et sociodidactique urgente en Haïti

Dans l'esprit d'une démarche urgente et pragmatique pour améliorer les situations, nous nous référons à Calvet (1996 :159) qui propose un schéma (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**) décrivant les interventions sociolinguistiques sous trois aspects : *niveau d'intervention*, *mode d'intervention* et *forme d'intervention*. Dans ce schéma nous puisons quelques éléments indicateurs qui nous semblent intéressants pour conceptualiser les actes socio-politiques portant sur les langues en pratique en Haïti. Cela nous permettra de mieux contextualiser notre problématique sur l'intégration des pratiques sociolinguistiques haïtiennes dans la mise en place d'une didactique énonciative contextualisée et la prise en

compte du français haïtien dans le développement et la co-gestion d'une pratique plurilingue haïtienne.

☑ Typologie d'intervention sociolinguistique

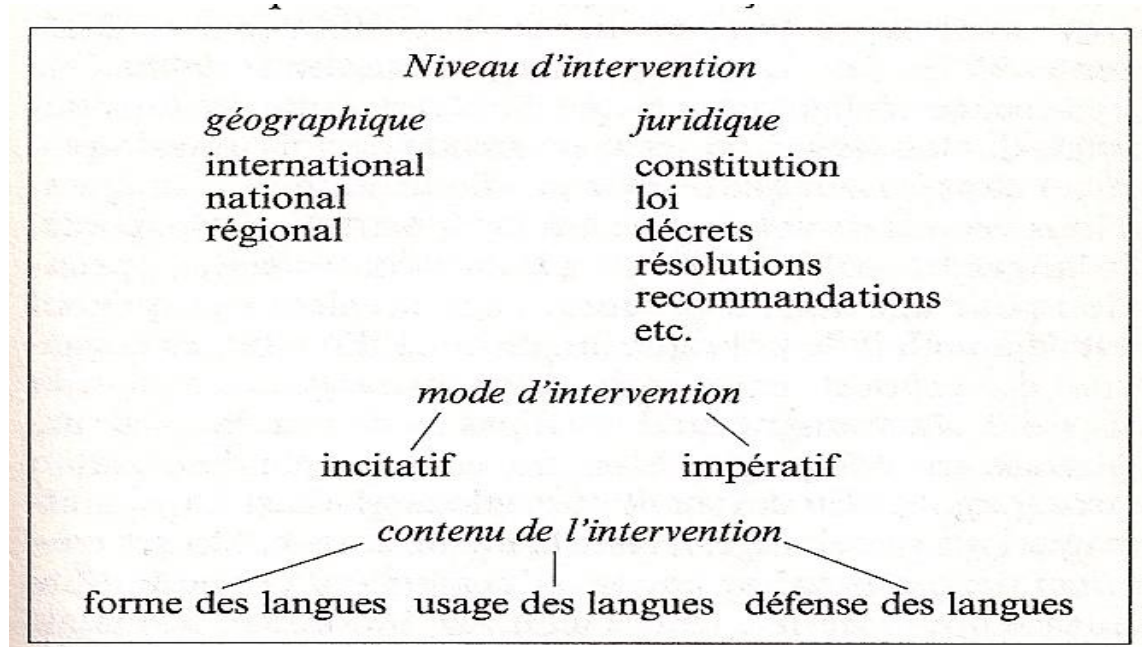


Figure 31 : Intervention sociolinguistique (Calvet, 1996 : 159).

Pour ce qui est d'Haïti, nous pouvons retenir déjà deux types d'actes. D'un côté, les *actes sociaux* (des *actes socio-politiques*), posés par des individus se déclarant apolitiques mais voulant revendiquer une égalité des chances pour les élèves par l'introduction du créole à l'école haïtienne comme outil d'enseignement. Ces individus font partie des militants du créole haïtien. De l'autre, des *actes politiques* (des *actes socio-politiques*) portant l'empreinte de l'État haïtien par la constitution haïtienne. Toutefois, un acte social pourrait se prêter à une certaine volonté politique dans la mesure où nous faisons partie intégrante d'une société pour laquelle nous proposons des projets de développement. Un acte social serait, dans ce cas, un acte citoyen. Avant de parler des aspects sur lesquels l'État haïtien intervient en matière de pratiques de langues, nous nous proposons d'éclaircir ce que nous entendons par l'existence d'une politique linguistique en Haïti. Contrairement à certaines opinions, nous pouvons confirmer que cette politique linguistique existe en Haïti pour deux raisons. Comme « *La politique linguistique est l'ensemble des choix nationaux en matière de langue et de culture*

qui tient à la définition des objectifs généraux (statut, emploi et fonction des langues ; implication et matière d'éducation, de formation, d'information et de communication, etc.) » (Chaudenson, 1991 : 199). Il nous semble possible de retrouver l'État haïtien dans cette définition. Nous pouvons admettre, ainsi, l'existence d'une politique linguistique haïtienne, car l'État a opéré des choix politiques de langues (officielles et d'enseignement) et, ceci depuis quelques années après l'indépendance. Cela nous semble être une première raison, puisque plusieurs constitutions de la République d'Haïti ont conféré des statuts au créole et au français en Haïti : « *Le français est la langue officielle. Son emploi est obligatoire en matière administrative et juridique* »³¹⁰ (Constitution de 1918) ; « *Le Français est la langue officielle* » et que : « *Son emploi est obligatoire dans les Services Publics* » (Constitution de 1935)³¹¹ ; autorisation du créole à l'école (loi de 1979) ; « *Tous les Haïtiens sont unis par une Langue commune : le Créole. Le Créole et le Français sont les langues officielles de la République. [...]. « L'obligation d'enseigner notamment en langue officielle du pays »* (constitution 1987)³¹². La deuxième raison est que ces choix font partie intégrante des interactions sociales. Bon gré mal gré, ces décisions politiques relatives au français et au créole dans le pays participent à la construction socioculturelle et éducative des Haïtiens. Le français, jusqu'à présent, garde son statut de langue officielle et, par conséquent, a des fonctions pédagogique et sociale.

Aujourd'hui, la presse fonctionne dans les deux langues officielles du pays. Ainsi, toutes ces décisions touchent à des aspects différents des pratiques sociolinguistiques et didactiques. Au niveau juridique, l'État haïtien intervient sur les langues par la promulgation des lois. Comme il s'agit des lois à respecter, il les impose en même temps aux dirigés ou dominés. D'où le « mode impératif ». L'État haïtien a adopté une orthographe officielle³¹³ du créole haïtien (1980) et a précisé la fonction de chaque langue. C'est le cas des publicités :

³¹⁰ Valman (1978 : 360).

³¹¹ SAURAY (2012).

³¹² http://www.haiti-reference.com/histoire/constitutions/const_1987.php, actualisé le 1er février 2013.

³¹³ Cette orthographe est l'objet de débat au sein de l'académie du créole haïtien, suite à la constitution faisant l'obligation la reviser périodiquement.

« Obligation est faite à l'Etat de donner publicité par voie de presse parlée, écrite et télévisée, en langues créole et française »³¹⁴. Pourtant, la défense des langues ou d'une langue préoccupe manifestement certains acteurs sociaux se déclarant militants du créole haïtien. Il n'y a que le créole haïtien, jusque là, qui est défendu sur le territoire national. Or, le plurilinguisme est devenu un phénomène inévitable. Le combat aujourd'hui devrait axée sur la co-gestion des pratiques sociolinguistiques faisant partie du quotidien des Haïtiens. De plus, le créole et le français en Haïti, sous une forme ou sous une autre (ce que nous appelons « variation ») pénètrent toutes les sphères sociales du pays.

Avec l'appui de l'Université d'Etat d'Haïti (UEH) et de la Secrétairerie d'Etat pour l'Alphabétisation (SEA), les 27, 28 et 29 octobre 2011 a eu lieu à Port-au-Prince un colloque sur le projet d' « Académie du créole haïtien ». Celui-ci doit être réalisé, car l'article 213 de la constitution de 1987 stipule : « une Académie haïtienne est instituée en vue de fixer la langue créole et de permettre son développement scientifique et harmonieux »³¹⁵. Ainsi, le parlement haïtien a favorablement contribué à l'avancement de ce projet par l'accueil d'une proposition de loi de la part du comité mettant en place ce projet d'académie. En effet, après le vote du Sénat de la République d'Haïti sur la création de l'académie du créole, le 10 décembre 2012³¹⁶ ; les députés, pour leur part, ont voté à l'unanimité cette loi devant créer l'académie, le 23 avril 2013³¹⁷. Votée favorablement par le parlement haïtien, cette proposition de loi a été élaborée par des militants du créole haïtien et quelques linguistes haïtiens qui font la promotion du créole haïtien en lui même et pour lui-même. L'ensemble de leurs arguments accusent généralement le français d'être l'élément majeur du blocage des apprenants dans le processus enseignement-apprentissage que ce soit à l'école ou à l'université.

³¹⁴ www.wipo.int/wipolex/fr/details.jsp?id=7837 (Organisation Mondiale de la Propriété Intellectuelle), « Haïti : constitution de la république d'Haïti », Article 40.

³¹⁵ www.wipo.int/wipolex/fr/details.jsp?id=7837 (Organisation Mondiale de la Propriété Intellectuelle), « Haïti : constitution de la république d'Haïti », 1987, Article 213.

³¹⁶ www.alterpresse, Haïti-Langue : Après le vote par le parlement de la création de l'académie du créole haïtien, le 26-04- 2013.

³¹⁷ www.alterpresse, Haïti-Langue : Après le vote par le parlement de la création de l'académie du créole haïtien, le 26-04- 2013.

Vargas (2006 : 5) dans son article « *sociolinguistique et didactique de la langue première* » explique que le problème entre L1, L2 et LE se pose de manière différente : « [...], dans le cadre scolaire, à sa langue identitaire, ravalée au statut de vernaculaire : L2 peut être vécue comme une menace pour L1 ». En ce qui concerne Haïti, le créole haïtien reste une marque identitaire appropriée par les discours idéologiques et même politiques. Comme nous l'avons vu, le français est une langue dominante dans les milieux scolaires et universitaires et dans les communications officielles. En tout cas, il reste à questionner la dimension empirique et ethnographique du fondement de ce projet de loi. Ce désir de création de cette académie du créole a-t-il été l'objet de recherche de terrain ? Entre autres, les représentations linguistiques des locuteurs n'étaient-elles pas importantes dans le cadre d'un projet de cette envergure ? Il est évident que les principaux auteurs de la proposition de loi issue du colloque sont des linguistes, mais quantitativement, ils ne sont pas pour autant légitimes pour porter un tel projet. Sauray (2012) estime que « *l'absence de modestie se retrouve également dans l'appellation du texte : « proposition de loi (...). Seuls des parlementaires peuvent faire des propositions de lois. Un comité privé, qui ne tire sa légitimité que de lui-même, ne peut avoir que le privilège ou la modestie de faire des recommandations ou des propositions* ». La proposition de loi est porteuse d'une vision discriminatoire et, donc, exclusive. Pour faire partie de l'académie, l'intéressé doit : « *travailler en créole ou sur la langue créole* », « *faire des recherches en créole ou sur la langue créole* », « *produire en créole (...)* ». Pourtant, l'un des objectifs de l'académie est de travailler pour promouvoir le créole haïtien afin de combattre toutes formes de discriminations sociolinguistiques. Ce règlement restreint basé sur la pensée unique montre que l'existence de l'académie ne favorisera pas la voie vers une perspective plurilingue dans l'espace d'interactions verbales dans la mesure où elle pourrait exclure toute personne qui n'aura pas effectué des recherches sur le créole haïtien et en créole. Toutefois, l'on comprend que, dans certains contextes d'interactions verbales, le créole haïtien est une langue dominée et minorée qui nécessite un soutien légitime par des décisions promotionnelles particulières pour changer les représentations. Ce soutien doit donc prioriser la culture d'une *conscience métalinguistique* qui, selon Di Meglio (2009 : 7), « *ôte à la langue tout pouvoir discriminatoire* ». Vu les fonctions importantes dont jouit le français dans les situations d'interactions verbales en Haïti, lesquelles lui confèrent la position de langue dominante au plan administratif, scolaire et universitaire, l'application de cette loi pourrait, par la culture

d'une certaine conscience métalinguistique, favoriser non seulement une réduction des phénomènes de discriminations et des problèmes d'insertion socioprofessionnelle mais aussi la pratique du plurilinguisme dans le pays. L'idéologie linguistique véhiculée par certains des linguistes supports de l'académie du créole haïtien est que le français constituerait un blocage au processus enseignement-apprentissage et une menace pour le créole depuis des années. Dans le cadre de ce travail de recherche, je suis conscient que ce blocage existe et il convient de le contourner par le biais de la didactique énonciative contextualisée prenant appui sur le français haïtien.

Etant héritage de la colonisation, cette langue est souvent perçue par certains intellectuels comme vecteur des séquelles de division et de discriminations instaurées et léguées par les colonisateurs ; ce qui serait à la base des inégalités scolaires et sociales et de façon plus générale, l'état lamentable du pays. Théodat (2004 : 303) énonce que dans *« l'élaboration de la personnalité historique de la nation haïtienne, la langue française a longtemps joué un rôle d'un coin social, en tant qu'instrument de ségrégation, sans cesser, par ailleurs, de répondre aux besoins d'expression de l'élite. On observe ainsi une relation ambivalente entre les Haïtiens avec leur double héritage linguistique. Le français ni tout à fait une langue maternelle, ni tout à fait une langue étrangère. De l'ambigüité de son rôle social, à la fois comme élément de promotion et de ségrégation sociale, découle son statut de langue à part. [...] Cependant, on a longtemps identifié le français comme la langue du maitre, de l'opresseur, et le créole à la langue de l'esclave, du travailleur qui lutte pour la liberté et de ses droits »*. Cette représentation du français est présente aussi chez Valman (1978 : 333) qui estime que *« les Martiniquais et Guadeloupéens, Aimé Césaire notamment, s'efforcèrent de s'approprier la langue du maitre, le français en lui injectant un vocabulaire exotique et en lui faisant exprimer des rythmes nouveaux »*. Face à ce genre de discours, les apprenants peuvent éprouver une gêne quant à l'appropriation du français qui n'est présentement qu'une langue en partage participant, comme le créole d'ailleurs, à la construction de l'identité sociale et linguistique haïtienne. Pourtant, le français est assimilé à un instrument de ségrégation au service de la classe dominante ou encore élitiste là où le créole est identifié à la classe socioéconomiquement dominée. Cette représentation catégorielle des deux langues haïtiennes semblerait se prêter souvent à une idéologie plus politique et *folklorique* que linguistique qui fait croire aux Haïtiens qu'ils n'existeraient pas

s'ils refusaient de s'identifier au créole, langue de leur liberté et de leur identité comme peuple.

Dans cet ouvrage bien connu, « Eloge de la créolité », - pour la mise en exergue de la créolité et dans une certaine mesure une identité française - Bernabe, Chamoiseau, et Confiant (1993 : 26) présentent le français sous un angle défavorable par rapport à ce que le créole pourrait apporter comme enrichissement et identification sociolinguistique : « *La francisation nous a forcés à l'autodénigrement : lot commun des colonisés. [...] Il nous est souvent difficile de distinguer ce qui, en nous, pourrait faire l'objet d'une démarche esthétique* ». Tous ces discours exacerbés, en même temps, négatifs sont des sources génératrices de discriminations et de ségrégations sociolinguistiques inversées. C'est à peu près ce genre d'arguments tenus souvent par certains militants³¹⁸ du créole haïtien pour montrer la nécessité de mettre le français à l'écart dans le système éducatif. Certains vont jusqu'à restreindre la fonction du français à l'enseignement et penser à sa disparition. « *Confiné à la sphère de l'enseignement et l'administration publique, le français aurait pu disparaître à la faveur de la montée en puissance du créole en tant seconde langue officielle, à la faveur également de la concurrence victorieuse de l'anglais qui est devenu la langue de référence des élites locales* » (Théodat, op.cit, 303). Pourtant, aujourd'hui, le discours d'impérialisme linguistique serait difficilement convaincant surtout à l'heure des nouvelles perspectives plurilingues dans le domaine de la sociolinguistique et de la didactique. Nous avons besoin d'appliquer la démocratie dans tous les domaines de la vie nationale afin d'admettre non seulement la pluralité linguistique mais aussi et surtout la cohabitation des langues dans les politiques de développement du pays. Aujourd'hui, la question de défense d'une langue comme le créole haïtien est à poser en relation avec le français comme langue co-officielle, y compris les langues étrangères. Une structure comme l'académie du créole haïtien devrait être en mesure de répondre aux problèmes liés au plurilinguisme tant en milieu scolaire qu'extrascolaire.

³¹⁸ Nous reprenons tout simplement le titre qu'ils se donnent en parlant en faveur la langue créole. A signaler que ce ne sont pas généralement des spécialistes en langue. Ils sont pour la plus part des religieux (pasteurs, prêtres catholiques et vodourisants), poètes, etc.

Dans le cadre de l'appropriation des langues issues de la colonisation, Calvet (2002 : 166) prend position : « *J'entends par appropriation le fait qu'une langue ne soit pas seulement apprise mais en quelque sorte adoptée et lentement transformée, acclimatée aux conditions locales* ». Cette langue n'est plus celle des colonisateurs. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour laquelle nous parlons plus de « français » - en tant que langue - que de « langue française ». Partant de l'idée que le français est devenu une langue en partage nous ne souhaitons pas l'assimiler à un espace déterminé. En Haïti, le français fait partie intégrante des sujets acteurs, puisqu'elle existe à partir d'une co-construction dans l'autogestion des pratiques sociolinguistiques dans les interactions verbales d'où est issu le français haïtien. De toute façon, cette revendication du créole comme unique langue au nom de la masse populaire ressort des luttes de classes qui remontent à la création de la république d'Haïti comme Nation ; ce que nous croyons avoir déjà décrit en montrant la manière dont s'est opérée au lendemain de l'indépendance une transposition de paradigmes sociopolitique et linguistique.

Que ce soit à l'école classique, professionnelle ou à l'université, la langue d'enseignement reste le français comme le reconnaît la constitution de 1987. Les activités en salle de classe ou à la maison liées à l'enseignement sont rédigées en français. Cependant, les apprenants dans leurs interactions dans le cadre des discussions d'une activité telle la dissertation, l'exposé en groupe, comme nous le montera notre enquête de terrain, recourent au créole la plupart du temps. Dans certaines institutions scolaires voire universitaires, les enseignants recourent aussi au créole dans les explications de certaines notions. Ils s'autorisent à le faire surtout quand l'apprenant n'arrive pas à comprendre en français. Dans ce contexte, le créole haïtien peut être considéré de fait comme un usage secondaire et non égalitaire.

9.3.1.1 Langues, communication et pratiques didactiques

Quel rapport entre la langue et la matière à enseigner ? Quel enjeu de la langue d'enseignement dans le processus enseignement-apprentissage d'une discipline ? Il n'est pas facile de répondre à ces interrogations dans la mesure où la langue d'enseignement est au service de toutes les disciplines à enseigner. Chnane et Cuq (2008 :12) dans un article de la revue « *Le français dans le monde* » - portant sur les discours et les pratiques de classes - ont présenté le français comme un élément commun à toutes les disciplines :

« *L'interdisciplinarité est au centre de la langue de scolarisation. En effet, la langue est, alors, trans-discipline, à la fois objet et outil des autres disciplines* »³¹⁹. Ici, le processus d'enseignement-apprentissage du français est à envisager sur deux dimensions : d'un côté, le français est présenté aux apprenants comme discipline et, de l'autre, ce français comme moyen de communication pédagogique ou encore de transmission des notions. Il existe alors un enchevêtrement entre ces deux dimensions, car certains apprenants - venant d'un milieu éloigné du centre urbain - doivent faire la connaissance du français à la fois comme discipline et langue de communication dont il ne dispose pas encore vraiment d'une compétence de communication adéquate pour acquérir les notions dans n'importe quelle discipline. De toute façon, il ne fait aucun doute que la langue que l'Etat haïtien reconnaît comme outil d'enseignement dans le milieu scolaire et universitaire, à l'exception des écoles américaines où l'anglais est langue d'enseignement, reste le français depuis l'époque de la colonie de plantation jusqu'à date. Cependant, la pratique du français en salle de classes est « nécessairement », en même temps, liée à l'enseignement de certaines matières. Si nous disons nécessairement c'est parce que dans les représentations, les matières sont confondues avec le français même si les enseignements devraient porter sur des contenus notionnels pour aider l'apprenant à s'approprier les notions disciplinaires. C'est le cas, des pièces classiques, des littératures française et haïtienne (3^{ème} – Rhéto), de la philosophie, de l'analyse littéraire (3^{ème} – Philo) qui sont enseignées de la classe de 3^{ème} à la terminale (Philo). Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de ces disciplines, les élèves sont appelés à produire des réflexions littéraires et philosophiques sur des termes divers en français : méthodologie, production écrite et communication orale. L'enseignement de celle-ci n'est effectif que dans certaines grandes écoles dont les apprenants non seulement étaient déjà exposés à la langue française chez eux, mais aussi et surtout pouvaient la pratiquer dans leurs familles. En effet, la majorité de ces familles sont abonnées aux chaînes de télévisions étrangères grâce auxquelles leurs enfants sont en contacts avec le français mais aussi l'anglais et l'espagnol. De plus, ils

³¹⁹ CHNANE- DAVIN, F. et CUQ, J-P., 2008, « Interdisciplinarité et interdidacticité en classe de FLS », dans *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*, Le français dans le monde, numéro 44, CLE International.

ont la possibilité de faire des séjours linguistiques à l'étranger. Toutes ces possibilités mettent généralement ces apprenants en sécurité linguistique dans les salles de classe, contrairement aux apprenants et certains enseignants d'écoles en situation sociale défavorisée. Dans l'imaginaire des Haïtiens - et même des Antillais globalement, - puisque Bernabe, Chamoiseau et Confiant (1990 :46) en parlent aussi - « parler français » est souvent synonyme de connaissance et d'intelligence. D'ailleurs, c'est pour cela que ce proverbe populaire établit un argument à contrario de cet imaginaire: « *Pale fransè pa vle di lespri* » se traduisant par « *Parler français ne veut pas dire intelligent* » ou encore « *Parler français n'est pas gage d'intelligence* » (Op.cit :46)³²⁰. Cet imaginaire collectif renvoie à l'ensemble de discours épilinguistiques haïtiens mettant en mots les fonctions sociales du créole, du français et même de l'anglais dans les situations formelles et informelles de communication en Haïti. C'est vrai que c'est un proverbe populaire, mais il témoigne, ici, une certaine lucidité des sujets parlants et entendants haïtiens qui peuvent prendre position sur ses pratiques sociolinguistiques et socioprofessionnelles. Ce proverbe populaire fait partie d'un ensemble de discours représentationnels dans la mesure où il oriente l'opinion publique sur ces pratiques en Haïti. Il atteste ainsi l'existence d'un phénomène de discrimination sociolinguistique visant à mettre à distance dans la mise en mots en créole haïtien. C'est une fuite contre toute domination non seulement sociolinguistique mais aussi professionnelle en Haïti.

9.3.1.2 Pour un cursus français commun aux universités haïtiennes

Si le créole est langue objet d'enseignement à l'école fondamentale, à l'Université d'État d'Haïti, il n'est enseigné qu'à deux entités de l'UEH (faculté des sciences et faculté de Linguistique Appliquée) où chacune de ces entités produit, de 1987 à 2005, seulement deux (2) mémoires de licence. A l'Université d'État d'Haïti comme aux universités privées, l'obligation est faite aux étudiants de produire leur mémoire en français même si dans certains cours les enseignants recourent à la langue créole pour expliciter ou renforcer quelques notions dans les interactions didactiques. Toutefois, dans des facultés telles la faculté des

³²⁰ Orthographe du proverbe créole de ces auteurs a été modifiée et adaptée à celle du créole haïtien. C'est le discours épilinguistique que les Haïtiens portent sur leurs interlocuteurs quand à l'évaluation de leurs compétences.

sciences humaines, la faculté d'ethnologie et la faculté de linguistique, il y a au moins un cours en créole où les étudiants peuvent passer leurs examens en créole, mais cela reste une particularité à l'UEH. Les concours d'entrée sont en français à l'exception de la FLA et de la FASH³²¹ où une partie des examens de grammaire et de stylistique porte sur le créole. À l'école comme à l'université, la représentation du français n'a pas vraiment changé, sauf que l'étudiant pourrait prendre une certaine liberté pour s'exprimer en créole ; ce qui n'est pas admissible chez les écoles classiques dans la mesure où les élèves peuvent courir le risque d'une punition voire d'une expulsion de la salle de classes. Jusqu'à présent, aucune réforme n'a été engagée à l'université concernant la politique linguistique. Au contraire, par ex., les cours de langues ne font pas vraiment partie d'un programme commun. Toutefois, la FLA³²² depuis les années 2000 offre des cours de français à certaines des facultés de l'UEH telles la Faculté d'Agronomie et de Médecine Vétérinaire (FAMV), Faculté des Sciences (FDS), Faculté d'Odontologie (FDO), Faculté de Médecine et de Pharmacie (FMP). Cependant, les trois heures de cours de français offertes par la FLA portent généralement sur la morphosyntaxe tout en réservant quelques heures pour un travail d'exposé en groupe à la fin de l'année. Cette démarche implique des activités relatives à la construction de phrases et de composition de textes. Or, l'objectif de ce cours de français dit « *français de mise à niveau* » (désormais FMN) est de permettre aux étudiants sur la période d'une année académique, comme son nom l'indique, de mettre les étudiants à niveau tout en leur transmettant des notions de base en communication pour renforcer et faciliter leurs capacités d'expression orale et écrite. Cette appellation de « Français de mise à niveau » a été envisagée suite aux lacunes accusées par des étudiants venant directement du système éducatif haïtien. De ce fait, dans leurs concours d'entrée, les universités administrent un test en français aux candidats afin de diagnostiquer leur niveau de compétences à l'écrit ; ce qui montre clairement que la formation universitaire est, elle aussi, basée totalement sur l'écrit. Mêmes les facultés offrant une formation en communication, journalisme, enseignement, n'envisagent pas de test oral.

³²¹ Faculté des Sciences Humaines.

³²² Suite à une proposition de Pierre VERNET (décédé au cours du séisme ayant ravagé Port-au-Prince le 12 janvier 2010), ancien doyen et fondateur de la Faculté de Linguistique Appliquée (FLA), ce cours de français a été introduit par le rectorat de l'UEH dans ces entités.

Mais après leur admission, les nouveaux étudiants doivent passer un test de placement afin de déterminer leur niveau de compétences en français. Ce test écrit permet à la FLA de constituer trois groupes d'étudiants en FMN pour chacune des facultés où elle enseigne le français : *Niveau de Base* (NB), *Niveau Intermédiaire* (NI) et *Niveau Avancé* (NA). Dans les écoles professionnelles, les concours d'entrée portent aussi sur le français écrit, mais les étudiants ne sont pas classés par groupe. De toute façon, si le français garde sa fonction de langue d'enseignement dans ces écoles là, c'est surtout au niveau de l'écrit lors des évaluations. Ainsi, la qualité de la forme du texte en français de toutes les matières compte beaucoup pour les évaluateurs que ce soit à école classique et professionnelle et à l'université.

9.3.1.2.1 Présence du créole haïtien dans l'enseignement universitaire. Vers le *français haïtien*

Le créole haïtien intervient beaucoup plus dans les interactions didactiques au cours desquelles l'enseignant s'autorise à l'utiliser librement dans son exposé. Pourtant, l'étudiant doit continuer de s'exprimer en français sous prétexte du renforcement des compétences de communication à développer dans les interactions. L'enseignant, co-gestionnaire des interactions didactiques, commence par l'introduction du créole via un acte perlocutoire afin d'attirer l'attention de ses interlocuteurs sur l'introduction du créole, leur langue première. Il arrive que certains s'excusent de cette introduction dans les interactions. C'est une sorte de norme linguistique implicite qui donne à l'enseignant le droit d'utiliser le créole ou de sortir son « *créole francisé* » en formulant, souvent, ses énoncés ainsi : « *comme on dit dans notre langue vernaculaire* », « *Permettez-moi de m'exprimer dans ma langue vernaculaire, ...* »³²³, etc. L'expression de cette norme linguistique dans les interactions en salle de classe fait intervenir ce que Dumont (1999 : 89), dans cet ouvrage intitulé « *L'enquête sociolinguistique* », désigne par deux types d'alternances. Il s'agit d'*alternances situationnelles* qui, selon eux, *ont lieu lorsqu'un élément extérieur détermine l'usage d'une langue plutôt que d'une autre ; [...]* parfois aussi un thème ou un genre peut être lié à une

³²³ Ces expressions servent d'élément de transition quand les interactants veulent passer du français au créole dans une cadre interactif est défini en français.

langue. C'est, en quelque sorte, de cette manière que certains enseignants interagissent avec les étudiants dans le cadre de leurs cours. Dans ce genre de situation, l'enseignant pourrait vouloir expliciter d'avantage ses propos sur un sujet ou les illustrer en s'appuyant sur un fait social dont les expressions auraient relevé d'un parler endogène. Ce type d'alternance codique, par mélange continu du créole et du français, peut engendrer le *créole francisé*. Cependant, comme l'enseignant ne dispose pas d'équivalent sémantique en français, il prétend se référer au créole au lieu de favoriser le *français haïtien*. Un des répondants (145-Ens2) témoigne de cette stratégie par l'utilisation de l'expression de guillemets pour montrer qu'il s'agit à tout prix du créole : « *Il y en a qui en parlant dit entre « guillemets ». Parfois on peut ne rien dire, mais l'autre va comprendre quand même. Même si on ne dit pas entre « guillemets », mais on va comprendre quand même.* ». Cela montre dans les interactions à la fois le degré élevé de rapport de proximité entre le créole et le français et la nécessité en même temps d'une prise en compte de ce *français haïtien*. Celui-ci serait important dans la mise en place d'une didactique contextualisée basée sur la construction du quotidien des Haïtiens ; ce qui diminuera les sentiments d'inhibition et d'insécurité linguistique qui hantent les apprenants. Il y a aussi lieu de parler d'un autre type d'alternances portant sur des propos rapportés, mais en lien avec le procès lors des interactions: « *alternances métaphoriques* » qui, selon Calvet et Dumont (op.cit, 89), « *interviennent au cours d'un échange, invariant dans son contexte* ». Souvent dans les salles de classe, c'est l'enseignant qui fait appel à un discours produit à la radio ou dans un autre contexte, mais connu de tous les étudiants. Dans ce cas, ce type d'alternance ne devrait pas être identifié au créole francisé, car c'est un « énoncé » énoncé dans une énonciation. Dit autrement, il s'agit d'énoncé en créole haïtien inséré dans un discours en français dans des interactions en français.

Dans les deux cas, l'enseignant n'est nullement sous-estimé malgré le poids des représentations du français et l'omniprésence des discours métalinguistiques des étudiants dans le processus enseignement-apprentissage, parce que l'usage du créole dans les interactions en salle de classes va dépendre du cadre dans lequel évolue l'enseignant. Entre autres, la position et le niveau de compétence de ce dernier pourraient lui permettre de prendre la liberté de s'exprimer en créole sans se sentir, pour autant, en situation d'insécurité linguistique. Au contraire, cela pourrait faire montre de sa compétence de communication bilingue et, en même temps, établir la confiance, la sécurité linguistique et la cohésion sociale.

Vion (2000 : 95) explique que l'une des *fonctions de l'interaction verbale est la construction de la relation sociale*. En d'autres termes, un type d'interactions selon laquelle enseignant et étudiant interviennent pourrait favoriser la cohésion et construction sociale des étudiants qui viennent souvent des milieux socioéconomiques différents. Dans la mise en place d'une politique linguistique scolaire et universitaire, le « *français haïtien* » devrait être pris en compte vu que ce parler français local fait partie d'une construction identitaire apparemment déjà acquise dans l'environnement immédiat et serait plus proche du créole haïtien que le français de France convoité par bon nombre de locuteurs Haïtiens.

9.3.1.2.2 Situation sociolinguistique scolaire et universitaire : pour des pratiques didactiques innovantes

La différence entre la situation sociolinguistique à l'université et celle à école classique et professionnelle réside d'un côté dans le cursus (expression de la norme académique) et, de l'autre, dans les interactions verbales en salle de classe qui présentent des particularités pour chacune de ces trois institutions. En aucun cas, le cursus ne s'étend sur la même quantité d'années mais il reste entièrement en français tant du point de vue d'élaboration que celui de son application. C'est cet aspect institutionnel et officiel de la politique éducative qui rend pertinente la présence du français comme médium légitime et dominant dans le processus enseignement-apprentissage à tous les niveaux. Malgré cela, les interactions verbales connaissent quelques variations en fonction de la typologie de l'école, du profil sociolangagier et économique des apprenants et de l'enseignant, surtout à l'école professionnelle et l'université en Haïti. Ainsi, les variations sociales influencent beaucoup plus les pratiques sociolinguistiques dans ces deux milieux là que dans l'école classique où des formes de punition sont encore de mise à la suite d'une récitation, d'une dictée, d'une interférence, etc. Qu'elles soient physiques ou psychiques (dans certains cas d'une violence ignoble), ces formes de punition ne peuvent être appliquées à l'école professionnelle et l'université, vu le rôle de diffusion sociale de connaissances et de développement de l'esprit critique que joue essentiellement l'université dans l'espace social haïtien. Toutefois, des discours discriminatoires portés par l'idéologie linguistique depuis l'indépendance, y compris la norme sociolinguistique, créent des inégalités sociales et professionnelles. Cette situation marquée par les discriminations sociolinguistiques pousse les étudiants vers la quête d'une

compétence de communication approfondie en français. N'étant pas en sécurité linguistique voire psychologique après ce parcours de seize ans de scolarisation en français, certains étudiants - même au cours et/ou après leur cycle de formation à l'école professionnelle ou à l'université - se dirigent vers des instituts de langues ou des particuliers organisant de courtes séances de formation en français (voir l'affiche : 9.2.1.1). Les programmes de formation à l'école professionnelle et à l'université ne prennent en compte que la fonction du français dans l'enseignement et la communication institutionnelle.

La problématique de la situation des interactions didactiques ne semble pas être une préoccupation pour l'université, car aucune évaluation n'est effectuée au terme de ces programmes pour mesurer le niveau de compétence des étudiants. A l'école classique, il n'y a qu'une évaluation en français en fin du 2^{ème} et 3^{ème} cycle fondamental (6^{ème} et 9^{ème} année)³²⁴. Au terme de la formation à l'école professionnelle, le français n'est pas pris en compte dans l'évaluation officielle. La priorité n'est accordée qu'aux matières professionnelles. Le français n'est pas retenue comme matière à l'écrit, encore moins à l'oral. Toutefois, l'évaluation se déroule en français et exclusivement à l'écrit. Le tableau (**Erreur ! Source du renvoi introuvable.**) du chapitre 9.2.1 en illustre les examens officiels que doivent passer les étudiants des écoles professionnelles d'Haïti après avoir réussi aux examens internes de leurs institutions. Aucun examen de français n'est exigé tandis que 45 heures de cours de français sont fournies en salle de classe. Même si les étudiants ne devraient pas travailler uniquement pour les examens, ce mode d'évaluation ne les encourage pas à s'intéresser au français dont certains auront besoin dans le processus d'insertion socioprofessionnelle. Cette manière d'enseigner le français susciterait de la part des étudiants beaucoup plus un but de *maîtrise* que *performance* de pour reprendre ces deux concepts utilisés par Buchs, Butera et Darnon (2006 : 3), puisqu'en salle de classe l'étudiant a tendance à maîtriser des règles d'un cours décontextualisé et basé sur l'écrit. En Haïti, les matières qui ne font pas l'objet d'examen officiel n'ont presque aucune considération de la part des apprenants. Toutefois, comme toutes les évaluations se déroulent en français, ils vont veiller à la forme de leurs écrits. Sans vouloir

³²⁴ A partir de cette année scolaire (2015-2016), il n'existe plus d'examen officiel en du 2^{ème} cycle fondamental (6^{ème} année fondamentale). Cette décision fait partie des dix mesures prises par le gouvernement Joseph Michel MARTELLY afin d'améliorer le système éducatif haïtien.

admettre une telle démarche didactique, nous pouvons comprendre le rôle des cours de grammaire française. La forme des productions devient fondamentale dans la correction. D'où l'importance de la maîtrise des règles de grammaire, car la conformité normative de la forme du texte y est sévèrement prise en compte dans le système éducatif haïtien. Dit autrement, lors de la correction des textes d'examens, tout écart relevé au plan morphosyntaxique et stylistique est susceptible de réduire la note de l'étudiant. Avec une telle approche fondée sur la grammaire traditionnelle, comment les étudiants arriveront-ils à développer des compétences de communication orale? En quoi ce genre de cours de français les aidera-t-il à améliorer leurs situations d'insécurité linguistique dans leur futur avenir socioprofessionnel?

Tout compte fait, dans de telles situations où les représentations sociolinguistiques issues des pratiques sociales restent les mêmes dans ces institutions, les étudiants doivent rechercher, ailleurs, des techniques d'expressions écrites et orales pour réussir à décrocher un emploi surtout dans les domaines relatifs à la bureautique, à l'entrepreneuriat et au ménagement. Dans ce cas, nous pouvons comprendre que les langues ne sont malheureusement pas considérées comme faisant partie des priorités des décideurs et politiques du pays malgré leur rôle majeur dans les interactions scolaires et extrascolaires. D'ailleurs, elles sont beaucoup plus classées au rang des phénomènes culturels que sociaux. Et il n'existe pas à présent de structure visant à renforcer la diffusion et la consolidation du français en Haïti. Certaines initiatives ont tout simplement privilégié le créole haïtien dans la mise en place de son académie et quelques manifestations y relatives ces quatre dernières années. Les scolarisés et universitaires sont livrés à eux-mêmes dans la mesure où aucune stratégie politique n'est jusque là envisagée pour accompagner ce public désireux de pratiquer du français en Haïti. Pourtant, Blanchet (2007 : 207) dans le cadre d'une implication sociale de la didactique admet que « *les pratiques linguistiques sont (aussi) des phénomènes socio-politiques qui doivent être (aussi) traités de points de vue socio-politique ...* ». Tant que les pratiques sociolinguistiques et didactiques ne seront pas considérées comme partie intégrante d'un projet global du développement d'Haïti, le système éducatif et la formation universitaire connaîtront toujours des déficits au niveau de la formation des citoyens. La non prise en compte de la norme endogène (manifestée par le « *français haïtien* ») ne fait qu'augmenter l'insécurité linguistique et socioprofessionnelle et renforce la discrimination générée par les représentations sociolinguistiques. Les citoyens ont besoin d'avoir des moyens de

communication pour acquérir des compétences plurilingues afin d'apporter leur pierre à reconstruction du corps social déjà fragilisé par les troubles sociopolitiques et les catastrophes naturelles. Ainsi, se positionner au plan identitaire (comme peuple) et socioprofessionnel (en se rendant utile à la communauté devient à la fois un droit et un devoir pour ces enfants et jeunes représentant l'avenir du pays.

Chapitre 10

Pour une didactique énonciative contextualisée

La majorité des apprenants commence à appréhender leur environnement en créole. Nous ne pouvons pas, cependant, ignorer le rôle contributeur des médias au maintien et à la diffusion du français à travers le pays. Cela dit, le contexte haïtien qu'on prétendait constituer dans sa quasi-totalité uniquement de créolophones dits *unilingues* (Valman, 1978 ; Fattier, 2006) est loin de l'être. Depuis les années 1980, la promotion pour la liberté d'expression en créole a trouvé une vaste place dans les médias, ce qui n'empêche pas le français garde toujours sa place dans la presse haïtienne. Le créole, le français et le « *créole francisé* » y sont utilisés en permanence dans des émissions radiophoniques et télédiffusées ; ce qui permet aux apprenants de n'être pas totalement « étrangers »³²⁵ au français quelle que soit leur origine socioéconomique.

10.1 De la tradition à la contextualisation : repenser l'enseignement-apprentissage du français dans le système éducatif haïtien

Cependant, à l'école, les apprenants doivent se déconnecter de manière inconditionnelle de toute forme de parlers locaux. En effet, l'initiation à la grammaire française commence par l'enseignement - apprentissage de la première des règles de grammaire et très tôt s'installe la mémorisation à outrance des règles (« ou ce qu'on appelle généralement « *parcœurisme* »³²⁶) : « *La grammaire française est l'ensemble des règles à*

³²⁵ Sous prétexte que les francophones haïtiens sont peu nombreux, le français est parfois réduit au statut de langue étrangère dans le pays. Une opinion que nous ne partageons pas dans le cadre de notre travail de recherche pour les raisons que nous avons évoquées en partie II (voir 5.1.6).

³²⁶ Expression utilisée ordinairement par certains enseignants et bacheliers dans le cadre scolaire et universitaire en Haïti en référence à la mémorisation à outrance des notes de cours à l'école et à l'université. Cette expression se traduit en créole haïtien par « *pakèman* » (ou bat pakè : étudier résolument par cœur).

suivre pour parler et écrire correctement le français »³²⁷. En référence à nos observations de classe, l'on comprend que cette définition de la grammaire porte les enseignants à croire que l'enseignement-apprentissage d'une langue doit se baser, pour l'essentiel, sur la transmission des règles grammaticales (par la mémorisation et l'application de ces règles dans des exercices structuraux de texte) et que les autres thèmes (la production orale en particulier) ne sont pas importants pour aider les apprenants à développer des compétences de communication en FLS. L'enseignement de ce thème en 9^{ème} année fondamentale est à repenser et intégrer dans une intervention sociodidactique, car *« les démarches utilisées par les enseignants ne sont pas appropriées par rapport à la réalité de la classe. Ce sont des démarches traditionnelles. Elles sont centrées sur l'enseignant »* (Pierre Louis, 2010 : 72). En effet, la représentation de la grammaire comme thème dans le système éducatif haïtien ne concerne pas seulement le français. Dans la réalité de la salle de classe, l'anglais et l'espagnol sont enseignés généralement par l'exposition des règles de manière implicite ou explicite. Les observations que nous avons été amenés à réaliser dans les salles de classe montrent que les attentes des élèves ne portent pas seulement sur l'enseignement de la grammaire française comme LS. Les désirs de s'exprimer sont là, mais les méthodes traditionnelles et les normes scolaires constituent de véritables blocages quant à leur participation aux interactions verbales. *« Il est impossible en effet d'apprendre sans se centrer sur l'acte même d'apprentissage, c'est-à-dire sans l'aimer et le désirer. Cette évidence*

³²⁷ F.I.C (Frère de l'Instruction Chrétienne), Grammaire (cours préparatoire), Éditions Henry DESCHAMPS. Cette citation est la leçon introductrice du manuel de grammaire française en 3^{ème} AF. : F.I.C (Frère de l'Instruction Chrétienne) Grammaire (cours préparatoire), Éditions Henry DESCHAMPS. On doit cette leçon de grammaire introductrice à la *Maison Henry Deschamps* implantée en Haïti dans la même période du concordat. Fondée en 1898, la Maison Henry Deschamps se spécialisaient au départ dans l'importation et la commercialisation en Haïti de manuels et de fournitures scolaires. Depuis 1943, cette institution s'est scindée en deux sections : « Imprimerie Henry Deschamps » et « Maison d'édition Henry Deschamps ». Cette dernière se spécialise dans la conception des matériels scolaires et autres grâce au recrutement des techniciens locaux en pédagogie (Voir Le Nouvelliste : www.lenouvelliste.com/.../Limprimerie-Henri-Deschamps-recoit-la-visite-de-L...)

première qui a été retrouvée et réaffirmée par la psychologie contemporaine, sous-tend toutes les explications qu'on peut donner sur le fonctionnement, la réussite et l'échec de l'école » (Lobrot, 1992 :15). Dans cette perspective, l'enseignement de la grammaire à elle seule ne peut favoriser le développement des compétences de communication chez les apprenants. Il faut créer l'envie et le désir d'une participation active chez les apprenants. Or, ces sentiments ne peuvent se manifester de la part de ces derniers s'ils se trouvent stressés au quotidien dans la salle de classe.

Dans les cours de français à l'université, c'est la morphosyntaxe qui constitue l'épine dorsale des contenus notionnels à enseigner. De même, à l'école haïtienne l'enseignement de la grammaire, du vocabulaire, de la conjugaison, des exercices de lecture expliquée (pour la plupart en lien avec la grammaire) dominent les cours de français à tous les niveaux. Les quelques heures d'oral ne sont prises en compte que dans les grandes écoles où la quantité des apprenants ne dépasse pas les normes structurelles. Les autres écoles, d'une manière générale, enseignent des notions de grammaire dans la mise en place d'une batterie d'exercices afin de relever des « *fautes* » dans la production écrite des apprenants lors des corrections. Selon notre enquête de terrain, ces corrections favorisent énormément l'insécurité linguistique et la non participation des interactants dans les échanges. Le 2^{ème} enseignant interrogé dans le cadre de notre enquête de terrain explique qu'« *il y a un petit problème qu'on doit soulever. Il y en a qui refusait de prendre la parole en public, parce qu'ils ont toujours une certaine peur de commettre des erreurs, mais je leur dit toujours que l'erreur est humaine* » (70- Ens2). Ce refus de prendre la parole est une façon d'esquiver la moquerie de ses camarades élèves ou étudiants dans les situations d'interactions verbales. Ainsi, toujours selon notre enquête de terrain (voir *Eléments de blocage dans les interactions verbales* en 8.2.1.1), le stress que génèrent les règles grammaticales et la peur de commettre des erreurs peut rendre les apprenants passifs dans les interactions verbales en français en milieu scolaire et extrascolaire.

Dans le cadre des cours de français à l'école fondamentale, des six (6) heures de l'enseignement du français, seules deux (2) heures sont accordées à la communication orale. Les autres heures sont partagées entre la grammaire et d'autres thèmes. Toutes les activités

tournent autour de la grammaire française comme thème principal, même si dans le curriculum de l'école fondamentale le MENFP³²⁸ a clairement défini les heures à accorder à chaque thème. Le système éducatif haïtien a été trop longtemps basé sur le modèle béhavioriste au cours duquel l'apprenant est sollicité dans une perspective de stimulus-réponse. Celle-ci fait appel à la mémorisation à outrance chez les apprenants pour « ingurgiter » les règles de grammaire, de conjugaison et d'orthographe afin d'en faire une restitution pure sans laquelle les apprenants sont passibles d'une sanction. Dans un tel contexte qui ne favorise quasiment pas l'échange - ce n'est généralement qu'un ensemble de réponses toutes faites - il est quasi impossible de parler d'expression orale. De plus, le tableau joue un grand rôle dans l'enseignement de la grammaire dans la mesure où l'apprenant est souvent sollicité soit pour faire des exercices ou corriger ceux de ses camarades. Plusieurs répondants (apprenants) de notre enquête de terrain déclarent aimer écouter la Radio France Internationale (RFI) et certaines stations radiophoniques de la capitale afin de renforcer leur niveau de grammaire et d'expression orale. C'est le cas de cet apprenant (E8 – 052) affirmant être auditeur de RFI. Il écoute « Métropolis »³²⁹ et « 19-20 »³³⁰ qui sont deux émissions diffusées en français respectivement sur Radio Métropole et sur Radio Caraïbes FM en Haïti. Ici, notons que certaines stations de radio portent le nom de celles de la France³³¹, question de s'identifier à la pratique sociolinguistique française, une référence tant exaltée par la majorité des intellectuels haïtiens. Le répondant explique que s'il écoute ces radios c'est « *parce qu'on*

³²⁸ Ministère de l'éducation Nationale et de la Formation Professionnelle.

³²⁹ Emission à caractère politique diffusée en français sur une station Radio Métropole (100.1 FM), une station de radio considérée comme prestigieuse.

³³⁰ Edition de nouvelles d'une heure diffusée en français sur radio Caraïbes FM (94.5 FM). Ce n'est pas du tout une retransmission de l'édition de nouvelles de France 3 (de France télévisions).

³³¹ C'est le cas des stations de radios « RFM », Haïti « *Inter* » (relativement à France Inter), Radio « *Métropole* » et des émissions « *19-20* », « *Métropolis* », etc.. Il en est de même de l'identification sociale des lieux d'activités culturelles (cinéma, théâtre et concert): « *Triomphe* », « *Rex* », « *Olympia* », etc. C'est une quête d'une certaine similitude pour attirer les locuteurs haïtiens.

n'a pas appris ça vraiment à l'école »³³². Cet extrait montre qu'à l'école il y a un besoin urgent de communiquer à l'oral, car l'enseignement d'une langue ne peut se faire uniquement à l'écrit. Comme l'a souligné Torterat (2008 :4)³³³, « *la communication verbale et non verbale à l'école, c'est l'ensemble des échanges oraux, mimogestuels, proxémiques et kinésiques qui se déroulent en classe et hors de la classe dans l'institution scolaire* ». Cela dit, il existe un continuum entre le milieu scolaire et le milieu extrascolaire dans le partage du quotidien ou encore du vécu, puisque le corps social ne change pas ; c'est la sphère d'interactions verbales qui change. Or, le comportement béhavioriste à l'école traverse à la fois l'enseignement des langues, celui des disciplines non-linguistiques (DNL) et les espaces urbains et ruraux. Dans ce cas, les apprenants se retrouvent dans une situation permanente de récitation de phrases souvent non comprises, surtout, quand il s'agit des apprenants ayant un faible niveau de compétence de communication en français oral, dont le manque criant de pratique est exprimé par les répondants de notre enquête de terrain. L'exemple de l'apprentissage des matières enseignées (sciences ou autres) est une preuve que l'apprentissage « par cœur » des notions pour fuir la prise de parole individuelle qui n'est pas, généralement, encouragée dans l'école haïtienne. Ce phénomène de mémorisation à outrance écarte les apprenants d'un enseignement-apprentissage basé sur les interactions verbales et la production personnelle à partir de leur vécu. De là s'impose la nécessité d'une prise en compte de ce vécu à partir duquel s'élabore le *français haïtien*. Celui-ci entre dans le cadre de la mise en place d'une *didactique énonciative contextualisée* pour dynamiser (voire « dynamiter ») les pratiques de classe et favoriser les interactions verbales en milieu scolaire et extrascolaire.

³³² Extrait *in extenso* d'explication du questionnaire E8 – 052 (administré octobre 2011-janvier 2012).

³³³ TORTERAT, F., 2008, « *Quelques données de la recherche de la didactique de l'oral* », eduscol.education.fr/cid46392/didactiques-de-l-oral-bibliographie.html, I.U.F.M. de l'Académie de Nice, 12 p.

10.2 Perspectives sociolinguistiques et sociodidactiques

L'imposition d'une idéologie linguistique et l'adoption d'une pensée extrémiste pour la promotion du créole ne pourront être effectives que si le français garde tout son prestige et sa représentation de langue de promotion et d'ascension sociale auprès de la masse et de l'élite haïtienne. « *Une intervention dans le domaine linguistique n'est efficace que si la masse la soutient, la comprend, l'admet, la fait sienne. A défaut aucun statut politique, aucune mesure de contrainte ou d'obligation n'a de chances de réussir* » (Marcellesi, 2003 : 154). De ce point de vue, le créole doit avoir toute sa place dans le système éducatif haïtien, mais, en vertu de la liberté de la parole qu'accorde la constitution de la république d'Haïti à chaque citoyen, personne ne devrait forcer un peuple à utiliser une langue au détriment d'une autre. Chacune de ces deux langues a sa place dans la construction de l'identité sociolinguistique du citoyen haïtien haïtien. Avoir une vision unique d'utilisation des langues en présence ne serait-il pas une forme d'impérialisme linguistique ? Cette vision des militants du créole haïtien pourrait s'apparenter au discours Politico-Linguistiquement Correct (PLC) qui, selon Calvet (2002 : 91), consiste en *un ensemble d'affirmations sur les langues*. C'est le cas des discours des linguistes et militants qui portent une certaine sensibilisation à la cause des langues premières et une authentification d'une institution internationale : « *les locuteurs ont droit à un enseignement dans leur langue première* » (Calvet, Op.cit. : 91) ou encore, de manière spécifique au terrain haïtien, « *l'école haïtienne doit être en créole ; d'ailleurs, l'Unesco l'admet* ». Ce même ordre d'idée peut être renforcé par des discours de ségrégation sociolinguistique : « *Ayiti se yon sèl peyi, yon sèl pèp ; se yon sèl lang ki pou pale* » : « Haïti est seul pays, c'est une seule langue qui doit être utilisée »³³⁴ propos lancés par l'un des militants du créole haïtien au cours de la deuxième journée d'un colloque³³⁵ organisé dans le cadre de la mise en place d'une académie du créole haïtien. Relativement à

³³⁴ Traduction personnelle.

³³⁵ Les 27, 28 et 29 octobre 2011, Port-au-Prince.

ces discours politico-linguistiquement corrects, l'expression d'un ordre³³⁶ nationaliste et patriotique serait ainsi formulée : un seul pays / un peuple / une langue. Cela dit, au plan socio-historique, l'haïtien serait identitairement défini par le créole haïtien créole haïtien, langue élaborée à partir des interactions socioculturelles dans la colonie de plantation. Or, qu'il soit avant ou après la colonisation, la situation sociohistorique d'Haïti n'a jamais été entièrement unilingue. Jusqu'à présent, il n'existe que des situations à dominante française ou créole, selon les composantes du cadre interactif. La devise d'Haïti qui est *l'union fait la force* ne peut se poursuivre qu'en créole tout en cherchant à combattre le français parce qu'il serait la « *Chose du Blanc* » (MveOndo, 2004 : 29). Le pays a besoin de toutes ses ressources - dont celles d'ordre linguistique ; comme c'est le cas, ici, des ses deux langues officielles - pour parvenir à unir son peuple autour de son drapeau bleu et rouge. De ce point de vue, il est important que les interventions sur les langues prennent en compte les représentations et besoins des locuteurs, car, « *ces interventions peuvent également consister à afficher une langue, à lui donner vie et visibilité en l'utilisant ostensiblement dans des situations dans lesquelles son usage n'est pas répandu* » (Calvet, 2002 : 19).

10.2.1 Stratégies apprenants-enseignants, nécessité de penser une pratique didactique inovante

Dans l'environnement scolaire, la question des pratiques didactiques reste un sujet complexe surtout à l'heure où le monde est de plus en plus ouvert à la diversité linguistique et culturelle. En effet, en *didactologie on propose de passer d'une didactique des langues à une didactique du plurilinguisme* pour répéter Blanchet (2004 : 31). Or, dans les salles de classe en Haïti, l'idéologie monolingue bat son plein au nom des lois linguistiques établies par l'État haïtien. La politique d'imposition du français n'est pas jusqu'à présent abolie ou tout au moins ne reconsidère pas l'usage du créole - langue première de la plus part des élèves et étudiants du pays - au profit d'un souhaitable rendement scolaire pour améliorer le système.

³³⁶ L'ordre au sens de Marcellesi (2003 : 306), relativement à la situation sociolinguistique de la France, pour contrarier tous les nationalismes à base linguistique posent l'ordre ainsi : « *une langue/un peuple/une nation* » on voit dans ce cas la possibilité d'un ordre « *une situation socio-historique/une langue* ».

Cette politique constitue un blocage majeur au processus enseignement-apprentissage des langues en général, le français en particulier. Ce monolinguisme imposé est en même temps une quête d'une pratique de français hypernormée qui bénéficie du plein pouvoir de par la législation haïtienne et le consentement des principaux acteurs et décideurs de l'éducation haïtienne. L'apprenant est bloqué, car l'école ne tient pas compte du langage de son vécu qui pourrait enrichir le français de l'école.

Même si le système de jeton qui identifiait l'apprenant à un porc – ou ce que Marcelessi (2003 : 185) appelle dans un langage plus technique, *l'«usage du signum»*, *objet qu'on passait à l'école à une personne qui parlait une langue ou un dialecte régional* - commence à disparaître dans certaines écoles. Les préjugés mettant les locuteurs en situation d'insécurité linguistique persistent encore. Les élèves qui sont susceptibles de recevoir le jeton pour avoir recouru au créole doivent envisager deux stratégies d'évitement : éviter de parler pour ne pas utiliser le créole. D'une part, *ils prendront la parole que très rarement dans la salle de classe*. D'autre part, *ils préfèrent écouter le discours des autres camarades pour repérer les traces du créole afin de les dénoncer auprès de l'enseignant*. Dans ce cas, on pourrait assister à une salle de classe amorphe où la parole ne circule que dans un sens unilatéral (enseignant vers apprenant). Cependant, dans cette situation sociolinguistique d'évitement, l'interférence en anglais ou l'espagnol, par ex., ne pose absolument aucun problème. Il s'agit d'une interdiction ne visant que le créole dans les interactions didactiques. *« dans les échanges entre les élèves et entre les enseignants et les élèves, le créole est interdit »*³³⁷. Le créole comme fait socio-linguistique reste une pratique qui pourrait être dans certains milieux scolaires tolérée et, mais non acceptée. Jusqu'au aujourd'hui, dans certains établissements scolaires, les élèves sont contraints de faire des lignes lorsqu'ils produisent des énoncés dans lesquels les règles grammaticales apprises ne sont pas appliquées. Ainsi, tout ce qui est variation phonétique et morphosyntaxique ou trace du créole haïtien est perçu comme faute et, par conséquent, sévèrement puni dans le processus enseignement-apprentissage du français. S'il s'agit d'une conjugaison dont l'apprenant ne maîtrise pas les différentes

³³⁷ Rapport de recherche du MENJS, 2000.

variations morphologiques (morphèmes grammaticaux voire lexicaux, au sens d'André Martinet), l'élève en question doit, à titre d'exemple³³⁸, construire une cinquantaine de lignes du même énoncé afin qu'il produise *la phrase* dite « *correcte* »³³⁹. Si cette stratégie d'apprentissage du français persiste encore dans le système éducatif, c'est parce que l'usage du créole ou, d'une manière générale, la problématisation des faits de contact des langues à l'école n'a jamais été abordée profondément ; ce qui rend illégitime toute mise en mots en français haïtien de la part de l'apprenant quelque soit son niveau à l'école fondamentale. Cela dit, l'apprenant trouve son sentiment d'assurance et de sécurité linguistique beaucoup plus dans la restitution pure des règles de grammaire (à travers les exercices en classe) que la production orale de quelques énoncés pour communiquer. Mais, à partir du secondaire, les apprenants sont plutôt confrontés à la rude épreuve de l'écrit dans le processus d'évaluation de leurs compétences disciplinaires. En effet, la présentation morphosyntaxique des textes est très importante pour juger la qualité de production et le degré de compétence des apprenants en français vu que l'oral n'est presque pas enseigné. Cette catégorie d'apprenants majoritaire dans le système doit arriver à s'approprier le français même si ce n'est que par la mémorisation à outrance des règles de grammaire, d'orthographe à cause de son contact intense mais tardif avec le français.

Dans le processus d'enseignement-apprentissage des pratiques de classe, il existe une hétérogénéité socioéconomique qui entraîne une disparité considérable au niveau des compétences de communication des apprenants dans les situations d'interactions verbales. En effet, le fonctionnement des écoles varie en fonction du milieu socioéconomique des apprenants. Même s'il n'a pas pris la posture d'un scientifique, Makenzy ORCEL (2011 : 43-44) dans un roman présente l'essence de la réalité de terrain en racontant la difficile situation de ces apprenants à utiliser le français dans les interactions didactiques en salle de classe : « [...], *l'écolier, il se fait engueuler devant toute la classe par le maître, parce qu'il ne peut*

³³⁸ Au cours de mon enquête de terrain en Haïti, j'ai eu le privilège d'entretenir avec une élève qui confrontait à cette situation.

³³⁹ Pour reprendre le discours généralement utilisé dans cette méthode traditionnelle.

pas s'exprimer en français, et en plus n'a pas un seul des livres exigés dans sa valise, que dis-je, dans son sachet en plastique en bandoulière sur son épaule, parce que sa mère n'est pas encore allée engueuler ceux qui lui doivent de l'argent un peu partout dans le quartier pour avoir les sous pour permettre à son fils de se procurer tous les matériels exigés, de plus arriver à la maison en pleurant parce que le maître interdit qu'on parle d'autre langue dans sa classe que français, une ombre au tableau qui hurle, commande, postillonne, donne des lignes à rédiger, mon école n'est pas un bordel, elle n'appartient ni à ma mère, ni à mon père, ni à l'Etat, si je ne parle pas français, si je ne paie pas à l'heure, n'ai pas tous mes matériels de cours, je ne serai plus accepté en classe ». Ces propos que j'ai tirés de cette œuvre romanesque présentant en partie la réalité dans laquelle se trouve un bon nombre d'écoliers en Haïti. Ici, ce cas ne peut tenir lieu d'une généralité. Toutefois, à côté de notre enquête de terrain, il nous renseigne sur la situation et l'origine socioéconomique d'une catégorie sociale ayant souvent peine à aller jusqu'au bout de son parcours scolaire. Pour cette catégorie, le français présente à la fois comme outil de transmission de connaissances et surtout un instrument de censure au point de mettre certains élèves en situation d'insécurité linguistique et même d'inhibition. Cette situation pourrait résulter de deux dimensions : d'un côté, l'élève qui vient de faire la connaissance grammaticale d'une langue ; de l'autre, la pression du maître et de ses camarades quand il n'arrive pas à s'exprimer en français ou encore quand son expression ne plaît pas au maître. L'élève peut jusqu'à être l'objet des différentes formes de punition à commencer par les lignes à faire (50 lignes d'une même phrase à rédiger). Pourtant, en s'appuyant sur les travaux de Rivière (2008 : 53), on pourrait croire que les stratégies langagières de l'enseignant peuvent *préparer et mettre dans la (dis) position de faire, d'apprendre* et non de rendre les apprenants inhibés, voire absents dans les interactions verbales.

De plus, Torterat (2008 : 4) l'a aussi affirmé en ce sens que « *les échanges verbaux sont l'occasion de développer, chez chaque enfant, les compétences de communication que leur mise en œuvre exige* » ; ce qui serait des possibilités à exploiter dans les situations de communication. Ce type de comportement atypique des enseignants pourrait provoquer de véritables remises en question du niveau de formation des enseignants en dépit de leur quantité d'années d'expérience dans le système. Plus de la moitié des enseignants du système éducatif haïtien n'auraient pas une formation adaptée. Mais à cause d'énormes besoins de ce

système, tout type d'universitaires est embauché dans certaines écoles qui ne sont pas forcément des écoles dites « borlettes³⁴⁰ ». L'expression « *écoles borlettes* », ici, est utilisée pour décrire une catégorie d'écoles privées dépourvues à presque tous les niveaux de moyens de fonctionnement relativement aux normes scolaires. C'est une éducation qui se présente à la classe prolétarienne comme un « pis-aller », puisque l'élève ne reçoit pas un enseignement de qualité. Et l'environnement scolaire n'est pas du tout adapté au processus enseignement apprentissage. Financées au gré de l'international, certaines écoles publiques n'arrivent même pas à trouver toutes seules des moyens pour leur fonctionnement. Dans son intervention, les partenaires étrangers agissant au nom de l'International n'ont pas toujours une connaissance et compréhension globales des problèmes réels auxquels ce système est confronté. Aujourd'hui, les discours sur la sociolinguistique scolaire portent généralement sur le remplacement du français par le créole plutôt qu'un consensus de cohabitation ou de médiation entre les deux langues haïtiennes et les dispositifs à mettre en œuvre. Ainsi, cette réflexion contextuelle nous permet de voir une première limite des apprenants dans leurs capacités mais aussi leur liberté d'expression respectivement en français et en créole dans les situations d'interactions verbales. Cette réflexion essaie de questionner le contenu notionnel des enseignements de français qui nous semble porter sur la grammaire considérée comme le point d'ancrage de la maîtrise du français dans les écoles haïtienne.

10.2.2 Sociolinguistique haïtienne : mobilités, contacts et repères diasporiques

Ce travail de recherche ne peut pas aborder la question des langues en Haïti sans prendre en compte les faits sociaux dans leur dynamique politique et économique. Saisi comme corollaire aux faits de langues, l'aspect économique devient, ici, déterminant dans la compréhension des pratiques sociolinguistiques et didactiques. Car, la motivation des interlocuteurs dans les interactions verbales dans le milieu scolaire comme extrascolaire est

³⁴⁰ Boutique où s'affichent et se vendent en guichet les lots des loteries locales et internationales. Expression utilisée en Haïti pour désigner les écoles privées d'enseignants qualifiés et d'infrastructures adéquates pour fonctionner. C'est une métaphore très utilisées en Haïti pour montrer que ces écoles fonctionnent sous l'effet du hasard, car les critères de recrutement des enseignants et ceux d'admission des élèves ne sont pas rigoureux. Cf. : Roy Fombrun, Odette « *L'éducation au fondamental : Quelle visions ? Quelles options ?* » in www.lematinhaiti.com, Journal « Le Matin », 09/09/2011.

influencée par le regard diasporique dans une république où de nombreux jeunes – catégorie sociale estimée à environ 52 % de la population haïtienne de moins de 25 ans - veulent un jour aller étudier dans les pays où se trouve un proche d’eux-mêmes. En effet, l’espace social haïtien est fortement lié à la diaspora haïtienne au point que certaines familles en dépendent économiquement ; ce qui permet, en revanche, à l’État haïtien de prélever des taxes à partir des transferts d’argent et tout autre type de transactions.

Pour aborder la notion de diaspora, nous nous référons à Hutchinson, Smith eds. (1996) et Laguerre (2006) cité par Eliezer Ben-Rafael et Miriam Ben-Rafael (2013 :17) qui la présente *comme une entité dispersée dans diverses sociétés véhiculant des traits ethnoculturels associés à une même origine, foi religieuse, histoire ou langue*. A la seule différence que ces traits, susceptibles de modifications à partir de la terre d’accueil, influence le quotidien du pays d’origine suite aux interactions ; ce qui nous permet de parler de « *Diaspora transnationale* » qui, selon Eliezer Ben-Rafael et Miriam Ben-Rafael (op.cit : 17), est une remise en cause de la dispersion par les interactions et les transnationaux reliant entre elles. Ces interactions font que les parlers et les habitudes de vie en Haïti, par ex., évoluent sous l’influence de la dynamique socioéconomique et politique de la diaspora. Delà, il existe un va-et-vient entre les langues et les cultures pratiquées de part et d’autre grâce aux mobilités socioéconomiques et linguistiques. « La diaspora haïtienne est estimée à environ 4.5 millions de personnes³⁴¹ éparpillées à travers le monde » sur une population locale de 10 millions d’habitants. Baptisée « Journée Nationale de la Diaspora », le 20 avril est consacrée par l’État haïtien, selon un arrêté présidentiel du 16 mars 2011³⁴². Cette diaspora situant dans des pays de langues différentes participe non seulement de la vie économique du pays mais aussi influence en permanence les parlers et les habitudes culturelles au point faire place au phénomène d’acculturation. Comme les langues sont considérées comme des faits sociaux et que *toute situation migratoire génère des bouleversements linguistiques et identitaires chez les locuteurs* (Rispaïl et coll., 2007 : 120), nous sommes amenés à aborder les pratiques

³⁴¹ Ministère des Haïtiens vivant à l’étranger (MHAVE), « *Le Mhave* » in mhav.gouv.h.

³⁴² [.haitilibre.com/...le-8338-haiti-social-journee](http://www.haitilibre.com/...le-8338-haiti-social-journee).

sociolinguistiques diasporiques à partir de deux typologies caractéristiques complémentaires de l'état des lieux de ces pratiques. Ainsi, une première typologie de la diaspora haïtienne pourrait être relevée au plan socioéconomique et géographique :

- **Diaspora nord-américaine** (Canada, Mexique et Etats-Unis).
- **Diaspora centre américaine** (DOMS³⁴³ de la France, Bahamas, Cuba, Dominique, Jamaïque, République dominicaine, etc.).
- **Diaspora sud-américaine** (Brésil, Chili, Venezuela, etc.).
- **Diaspora européenne** (France métropole, Belgique, Suisse, etc.).

En termes de proximité et de représentativité, nous considérons seulement les espaces où les Haïtiens sont plus nombreux. C'est le cas des diasporas nord-américaine et européenne qui sont en nombre imposant par le développement des communautés et la mise en place des structures associatives et médiatiques. Du point de vue socioéconomique, la diaspora nord-américaine serait capable d'aider plus de familles par le volume de transferts d'argent que les autres diasporas. Les transferts d'argent financent la consommation et les rêves haïtiens par *l'alimentation des 20% du produit intérieur brut du pays*³⁴⁴. Ce support financier n'est pas sans conséquence sur les pratiques sociales et sociolinguistiques dans le pays. Toutefois, la diaspora européenne est très bien perçue pour la représentation dont elle fait montre en ce qui a trait au degré de maîtrise du français et la motivation pour la perpétuation de la place d'Haïti au niveau du monde littéraire international. Cette première typologie basée sur des rapports socioéconomiques génère et consolide en même temps des parlers liés au quotidien, grâce aux réseaux médiatiques liant Haïti et sa diaspora. Cela dit, une autre typologie de diasporas pourrait être envisagée au plan sociolinguistique. Elle agit sur les profils sociaux des langues en présence en Haïti :

³⁴³ Martinique, Guyane et Guadeloupe.

³⁴⁴ Le Nouvelliste », 2014, « Haïti et piège économique », WWW.LeNouvelliste.com consulté le 16- 01- 2014.

- **Diaspora francophone**: Amérique centrale (DOMs de la France) et Amérique du nord (Canada : Québec).
- **Diaspora anglophone** : Amérique du nord (USA et Canada : Montréal).
- **Diaspora hispanophone** : Amérique centrale (République dominicaine) et du sud (Brésil, Chili, Colombie, Venezuela, etc.).

Nous notons, ici, une polarisation linguistique ponctuée sur trois principaux espaces en fonction de la densité de la communauté : français, anglais et espagnol. La vie diasporique joue un rôle fondamental dans la consolidation de chacune de ces langues sur le plan local tout en favorisant des phénomènes de mélange entre elles et le créole. Dans la dynamique de la diaspora transnationale évoquée précédemment, il se produit une combinaison entre le *créole francisé* et la langue du pays d'accueil des Haïtiens en situation de migration. C'est le cas des Haïtiens vivant aux USA et au Canada (Montréal) qui renforcent la survivance de l'anglais et surtout son apprentissage créant une affluence auprès de la jeunesse haïtienne. Ainsi, aujourd'hui, le créole n'est pas que « *francisé* ». Il est « *anglicisé* » et même « *hispanisé* » par rapport aux interactions entre Haïti et les pays hispanophones de la Caraïbe, notamment la République Dominicaine, son pays frontalier dont la seule langue officielle est l'espagnol depuis le temps de la colonisation espagnole. Les diasporas anglophone et hispanophone modifient les parlers locaux par l'utilisation des mots et expressions des langues du pays d'accueil ; ce qui est différent pour la diaspora francophone dans la mesure où la langue d'immigration reste le français. Toutefois, cela ne pourrait que renforcer le « *créole francisé* » et ouvrir des perspectives d'avenir pour la dynamique de la francophonie.

10.2.3 Dynamique socioéconomique et politique interantionale : poids du créole et du français

Cette diaspora haïtienne francophone représente un point d'appui fondamental à la francophonie ; ce qui fait que la question diasporique ne peut être abordée au plan strictement socioéconomique. En effet, Haïti bénéficie d'une ouverture et d'une visibilité liée au français grâce à la qualité de productions littéraires créatives réunissant à la fois deux pôles majeurs francophones qui sont la France et le Canada où des manifestations culturelles francophones contribuent à renforcer la dynamique du français par la mise en valeur des écrivains et de

leurs œuvres littéraires. Par exemple, Antoine (1992 : 8) explique que « *le pôle québécois, en particulier pour les écrivains d'Haïti, joue lui aussi son rôle ; il est important de publier à Montréal et non seulement à Paris* ». Relativement à ces deux grands pays francophones, Haïti représente un carrefour important dans l'édification et la consolidation de la polarisation des valeurs et de la culture francophones dans la mesure où elle est le seul état francophone indépendant dans la Caraïbe. Grâce à son statut de pays francophone, le français a pu gagner, à côté de l'anglais et de l'espagnol, la place de langue officielle au sein de la Caricom en février 2013, malgré la quantité des créolophones caribéens dépassant largement celle des francophones. Cette décision montre clairement le poids socioéconomique et politique des langues sur le *marché linguistique* (Bourdieu, 1982) ou encore *marché aux langues* (Calvet, 2002) où les langues se livrent à une véritable concurrence et s'imposent par la qualité de leur offre.

Malgré la présence d'Haïti, de Sainte-Lucie et de La Dominique, trois pays créolophones membres de la Caricom, le créole semble avoir été concurrencé par le français qui ne représente pas beaucoup de locuteurs par rapport à ces trois pays dont la langue première est le créole. Cela dit, la domination linguistique est liée au pouvoir des représentations socioéconomique qui fait qu'une langue minorée peut être dominante dans l'espace social. Et le cas du français langue officielle dans la Caricom en est un exemple. Comme espace d'hébergement du bureau francophone de la Caraïbe, Haïti assure une dynamique du français par ses liaisons avec les autres pôles francophones mais aussi par la qualité et le volume de production de ses écrivains, notamment des romanciers et des poètes des littératures francophones ; ce qui permet une interaction en permanence entre Haïti et les autres pays francophones en matière sociopolitique, économique, éducative et linguistique. Malgré cette interaction, le français n'arrive pas à endiguer la montée en puissance de l'anglais et la place à accorder au créole sur le plan local et diasporique. Chacune de ces diasporas est liée à une base lexicale du créole haïtien qui émerge progressivement dans les pays d'accueil. Cette émergence s'explique par la mobilité d'un grand nombre d'Haïtiens chaque année vers d'autres pays. Manifeste, elle est aussi à la base de la décision de l'État de

New-York de considérer le créole comme langue officielle depuis juillet 2008³⁴⁵. Cependant, via le continuum linguistique et culturel, le français est utilisé dans les activités diasporiques soit à proprement parler, soit par le *créole francisé*, car, l'identité haïtienne n'est pas que créolophone. Elle est aussi francophone au regard de l'extérieur. Ce type de mobilité compte beaucoup pour le pays au plan socioéconomique dans la mesure où il facilite la mise en circulation d'une bonne quantité d'euros et de dollars américains et d'autres monnaies étrangères sur le plan local. Il ne s'agit pas d'une mobilité prenant en compte uniquement les personnes en quête d'une vie meilleure à l'étranger, mais une mobilité regroupant toutes les couches socioéconomiques du pays indépendamment de leur âge et de leur sexe.

10.3 Considérations sociolinguistiques et perspectives d'une transposition didactique. Vers une redéfinition de l'enseignement-apprentissage de l'enseignement en Haïti

Milieu scolaire et universitaire : nécessité d'adaptation au plurilinguisme

« Puisque la langue demeure l'ultime fondation de toute frontière entre les humains, l'importance pour tout individu de connaître au moins deux langues apparaît évidente » (Barrak, 2004 :209).

L'espace social haïtien est configuré par le français, le créole - langue première, mais considérée en même temps comme une boîte à outils de recours pour expliciter les idées dans le processus enseignement-apprentissage -, l'anglais et l'espagnol qui instaurent toutes les quatre un environnement plurilingue scolaire dont l'impact touche aux stratifications sociales, puisque les acteurs de la salle de classe sont au prime abord des acteurs sociaux. Cependant, en Haïti, le français et l'anglais constituent particulièrement des paramètres incontournables de la demande sociale, y compris les besoins du marché du travail. A l'université, l'allemand

³⁴⁵ « [Le créole, une des langues officielles de la ville de New](http://www.metropolehaiti.com/metropole/full_une_fr.php?id=13931) » dans la revue de presse : www.metropolehaiti.com/metropole/full_une_fr.php?id=13931, le Jeudi, 24 juillet 2008.

commence à s'y introduire timidement ; ce qui pourrait augmenter les ressources linguistiques disponibles dans l'espace universitaire.

A l'heure actuelle, les pratiques sociolinguistiques ont beaucoup évolué sous l'effet de la mondialisation (au sens de Ben-Rafael et Ben-Rafael, 2013 : 30), ici, moteur d'un nouveau foyer de diversité linguistique, y compris le poids de la diaspora comme une composante importante dans la redéfinition³⁴⁶ de l'extension de la population haïtienne. L'influence diasporique est très importante par sa représentation de plus de quatre millions d'Haïtiens. La diaspora haïtienne se manifeste surtout par son rôle dans les interactions et les échanges entre le pays d'immigration et Haïti. De surcroît, des parents haïtiens dépenseraient près de 20 millions de dollars US par an pour financer les études universitaires de leurs enfants à l'étranger. Par conséquent, les interactions avec la diaspora et l'envie de poursuivre des études à l'extérieur du pays ne cessent de motiver les étudiants à se préparer pour développer des compétences même si c'est à l'écrit en anglais et espagnol. Ainsi, le multilinguisme commence à s'imposer par rapport à une vision mondiale de l'évolution de l'Haïtien. Et cette vision mondiale est celle de s'ouvrir aux étrangers. Dans cette perspective plurilingue dans les interactions verbales, le créole n'attire pas les étudiants (bien que certains d'entre eux aient du mal à l'écrit), car dans les entretiens d'embauche, les recruteurs attendent d'eux des compétences en français, anglais, espagnol voire le portugais qui commence à émerger avec la présence des Brésiliens à la tête de la MINUSTAH³⁴⁷. En général, c'est le français et l'anglais qui sont mis en avant dans les avis de recrutement dans les communications institutionnelles des ONG. Cela dit, l'université devrait s'adapter aux besoins du marché du travail. Elle ne saurait, en aucune manière, abandonner ni le français ni l'anglais au nom de la promotion d'un enseignement idéal en créole haïtien.

³⁴⁶ Depuis les années 1990, la diaspora haïtienne a été rebaptisée « Dixième département » d'Haïti en raison de sa densité – estimée à plus de quatre millions d'Haïtiens à travers le monde - et ses interactions en permanence marquées par la mobilité socioéconomique, culturelle et langagière. Les transferts d'argent de cette communauté vers Haïti seraient estimées à 2 milliards de dollars US par an.

³⁴⁷ Mission des Nations-Unies pour la Stabilisation en Haïti installée dans le pays depuis 2004 pour assurer la stabilité après la période de troubles ayant abouti au départ de l'ancien président Jean Bertrand Aristide, le 29 février 2004.

10.3.1. Dynamique sociolinguistique et communication institutionnelle, langues comme outils du développement et la formation dans la Caraïbe

La qualité de la formation supérieure en Haïti pourrait avoir la possibilité de connaître une amélioration, avec l'implantation depuis 2001, la CORPUCA qui est un espace de dialogue, de réflexions et de débats sur l'enseignement supérieur, la recherche dans la Caraïbe à l'initiative de l'AUF, son principal bailleur à côté des cotisations de ses membres. La mission de cet espace, au niveau régional, est de renforcer la coopération entre ses membres en matière de formation universitaire et de recherche et les mobilités inter-universitaires qui sont leur corollaire. Cette initiative née officiellement sur le campus de l'UAG regroupe quinze (15) universités dont neuf (9) d'Haïti. Les membres viennent de la République dominicaine (Université APEC), de Cuba (Université de La Havane), du DOM de la France (Université des Antilles et de la Guyane) et de la République d'Haïti (Université d'État d'Haïti). Constituée en majorité des universités francophones, la CORPUCA comprend quatre commissions. Dans le cadre de ce chapitre de notre travail de recherche partant sur la formation universitaire, nous avons trouvé intéressant de les énumérer :

- *Commission 1* : Harmonisation des curricula, équivalence des diplômes, création des crédits caribéens, mobilité universitaire interrégionale, et entre les membres de la CORPUCA et les autres membres de l'AUF.
- *Commission 2* : Cycles de 3ème cycle spécifiques à l'environnement caraïbe, développement et suivi des filières de troisième cycle, co-diplomation.
- *Commission 3* : Formation des enseignants universitaires.
- *Commission 4* : Harmonisation des exigences en maîtrise des langues de la Région.

Par rapport à notre une approche didactique contextualisée dans la perspective plurilingue dans les interactions, ces commissions nous apportent quelques éléments d'informations sur l'avenir des pratiques sociolinguistiques dans la Caraïbe en général, en Haïti en particulier.

En effet, la *commission 3* (Formation des enseignants universitaires) et la *commission 4* (Harmonisation des exigences en maîtrise des langues de la Région) semblent pouvoir être une contribution aux pratiques didactiques. Ces deux commissions sont liées dans la mesure où la maîtrise des langues de la région, ici citée par la CORPUCA, doit nécessairement passer

par un programme adapté à apprenants mais aussi et surtout des enseignants formés dans le domaine de la didactique des langues et des cultures (DLC). De même la *commission 1* (Harmonisation des curricula, mobilité universitaire interrégionale, ...) et la *commission 2* (Cycles de 3ème cycle spécifiques à l'environnement caraïbe, co-diplomation, ...) semblent pertinentes pour la francophonie qui a une très forte présence à consolider et renforcer dans la dynamique et diversité linguistique et culturelle de la Caraïbe mais aussi dans l'établissement d'une perspective interactive plurilingue. Malheureusement, nous n'avons pas pu trouver sur le site de l'AUF le contenu du programme de ces commissions.

Toutefois, toutes les universités haïtiennes ne sont pas représentées au niveau de la CORPUCA pour des raisons que nous ignorons, puisque, comme nous l'avons mentionné au chapitre 5, les universités haïtiennes sont catégorisées en fonction de leurs moyens structurels, leurs ressources humaines et leur fréquentation. Il semblerait que ce regroupement des universités caribéennes ne prend en compte que les universités les mieux visibles. Nous souhaitons aborder les retombées d'une telle initiative d'échanges dans la partie III de ce travail où les données de terrain seront confrontées à cette réalité de ce monde interrégional. Cela nous permettra de resituer Haïti dans une perspective d'une didactique contextualisée tenant compte non seulement des besoins internes mais aussi les besoins inhérents à la participation active du pays à ce socle de réflexions pour la diffusion de la connaissance.

10.4 Quelques pistes de réflexions pour intervenir

10.4.1 Stratégies apprenants-enseignants, nécessité de penser une pratique didactique innovante

Dans l'environnement scolaire, la question des pratiques didactiques reste un sujet complexe surtout à l'heure où le monde est de plus en plus ouvert à la diversité linguistique et culturelle. En effet, en *didactologie on propose de passer d'une didactique des langues à une didactique du plurilinguisme* pour répéter Blanchet (2004 : 31). Or, dans les salles de classe en Haïti, l'idéologie monolingue bat son plein au nom des lois linguistiques qui établissent français langue d'enseignement. La politique d'imposition du français pratiquée en milieu scolaire n'est pas jusqu'à présent abolie ou tout au moins ne reconsidère pas l'usage du créole (même francisé) - langue première de la plupart des élèves et étudiants du pays - au profit d'une efficacité scolaire souhaitable pour améliorer le système. De plus, elle n'accorde pas de place au français haïtien. Cette politique constitue un blocage majeur au processus enseignement-apprentissage des langues en général, du français en particulier. Ce monolinguisme imposé est en même temps une quête d'une pratique de français hypernormée qui bénéficie du plein pouvoir de par la législation haïtienne et le consentement des principaux acteurs et décideurs de l'éducation haïtienne.

Même si le système de jeton qui identifiait l'apprenant à un cochon - ou ce que Marcellesi (2003 : 185) appelle dans un langage plus technique, *l'«usage du signum»*, *objet qu'on passait à l'école à une personne qui parlait une langue ou un dialecte régional* - commence à disparaître dans certaines écoles, les préjugés mettant les locuteurs en situation d'insécurité linguistique persistent. Les élèves qui sont susceptibles de recevoir le jeton pour avoir recouru au créole doivent envisager deux stratégies d'évitement :

- D'une part, éviter de parler pour ne pas utiliser le créole. Ainsi, *ils ne prendront la parole que très rarement dans la salle de classe.*

- D'autre part, *ils préfèrent écouter le discours des autres camarades pour repérer les traces du créole afin de les dénoncer auprès de l'enseignant.*

Dans ce cas, on pourrait assister à une salle de classe amorphe où la parole ne circule que dans un sens unilatéral (enseignant vers apprenant). Cependant, dans cette situation sociolinguistique d'évitement, l'interférence en anglais ou l'espagnol, par exemple, ne pose pas forcément de problème. Il s'agit d'une interdiction ne visant que le créole dans les interactions didactiques. « *dans les échanges entre les élèves et entre les enseignants et les élèves, le créole est interdit* »³⁴⁸. Le créole comme fait sociolinguistique reste une pratique qui pourrait être dans certains milieux scolaires tolérée, mais non acceptée. Jusqu'aujourd'hui, dans certains établissements scolaires, les élèves sont contraints de faire des lignes lorsqu'ils produisent des énoncés dans lesquels les règles grammaticales apprises ne sont pas appliquées. Ainsi, tout ce qui est variation phonétique et morphosyntaxique ou trace du créole haïtien est perçu comme faute et, par conséquent, sévèrement puni dans le processus enseignement-apprentissage du français. S'il s'agit d'une conjugaison dont l'apprenant ne maîtrise pas les différentes variations morphologiques, l'élève en question doit, à titre d'exemple³⁴⁹, construire une cinquantaine de lignes du même énoncé afin qu'il produise *la phrase* dite « *correcte* »³⁵⁰. Si cette stratégie d'apprentissage du français persiste encore dans le système éducatif, c'est parce que l'usage du créole ou, d'une manière générale, la problématisation des faits de contact des langues à l'école n'a jamais été abordée profondément ; ce qui rend illégitime toute mise en mots en français haïtien de la part de l'apprenant quel que soit son niveau à l'école fondamentale. Cela dit, l'apprenant trouve son sentiment d'assurance et de sécurité linguistique beaucoup plus dans la restitution pure des règles de grammaire (à travers les exercices en classe) que la production orale de quelques énoncés pour communiquer. Cependant, à partir du secondaire, les apprenants sont plutôt confrontés à la rude épreuve de l'écrit dans le processus d'évaluation de leurs compétences disciplinaires. En effet, la présentation morphosyntaxique des textes est très importante pour juger la qualité de production et le degré de compétence des apprenants en français vu que l'oral n'est presque pas enseigné. Cette catégorie d'apprenants majoritaire dans le système

³⁴⁸ Rapport de recherche du MENJS, 2000.

³⁴⁹ Au cours de mon enquête de terrain en Haïti, j'ai eu l'occasion de m'entretenir avec une élève qui était confrontée à cette situation.

³⁵⁰ Pour reprendre le discours généralement utilisé dans cette méthode traditionnelle.

doit arriver à s'approprier le français même si ce n'est que par la mémorisation à outrance des règles de grammaire, d'orthographe à cause de son contact intense mais tardif avec le français.

Dans le processus d'enseignement-apprentissage dans les pratiques de classe, il existe une hétérogénéité socioéconomique qui entraîne une disparité considérable au niveau des compétences de communication des apprenants dans les situations d'interactions verbales. En effet, le fonctionnement des écoles varie en fonction du milieu socioéconomique des apprenants. Même s'il n'a pas pris la posture d'un scientifique, Makenzy ORCEL (2011 : 43-44) présente dans un roman l'essence de la réalité de terrain en racontant la difficile situation de ces apprenants à utiliser le français dans les interactions didactiques en salle de classe : « [...], ***l'écolier, il se fait engueuler devant toute la classe par le maître, parce qu'il ne peut pas s'exprimer en français, et en plus n'a pas un seul des livres exigés dans sa valise, que dis-je, dans son sachet en plastique en bandoulière sur son épaule, parce que sa mère n'est pas encore allée engueuler ceux qui lui doivent de l'argent un peu partout dans le quartier pour avoir les sous pour permettre à son fils de se procurer tous les matériels exigés, de plus arriver à la maison en pleurant parce que le maître interdit qu'on parle d'autre langue dans sa classe que français, une ombre au tableau qui hurle, commande, postillonne, donne des lignes à rédiger, mon école n'est pas un bordel, elle n'appartient ni à ma mère, ni à mon père, ni à l'Etat, si je ne parle pas français, si je ne paie pas à l'heure, n'ai pas tous mes matériels de cours, je ne serai plus accepté en classe*** ». Ces propos que j'ai extraits de cette œuvre romanesque présentent en partie la situation dans laquelle se trouve un bon nombre d'écoliers en Haïti. Ici, ce cas ne peut tenir lieu d'une généralité. Toutefois, à côté de notre enquête de terrain, il nous renseigne sur la situation et l'origine d'une catégorie sociale ayant souvent peine à aller jusqu'au bout de son parcours scolaire. Pour cette catégorie, le français se présente à la fois comme outil de transmission de connaissances et surtout comme un instrument de censure, au point de mettre certains élèves en situation d'insécurité linguistique et même d'inhibition. L'élève peut jusqu'à être l'objet des différentes formes de punition à commencer par les lignes à faire (50 lignes d'une même phrase à rédiger). Pourtant, en s'appuyant sur les travaux de Rivière (2008 : 53), on pourrait croire que les stratégies langagières de l'enseignant peuvent *préparer et mettre dans la (dis) position de faire,*

d'apprendre et non rendre les apprenants inhibés, voire absents dans les interactions verbales dans la salle de classe.

De plus, Torterat (2008 : 4) l'a aussi affirmé en ce sens que « *les échanges verbaux sont l'occasion de développer, chez chaque enfant, les compétences de communication que leur mise en œuvre exige* » ; ce qui serait des possibilités à exploiter dans les situations de communication. Ce type de comportement atypique des enseignants pourrait provoquer de véritables remises en question du niveau de formation des enseignants en dépit de leur quantité d'années d'expérience dans le système. Plus de la moitié des enseignants du système éducatif haïtien n'auraient pas une formation adaptée. Mais à cause d'énormes besoins de ce système, tout type d'universitaire est embauché dans certaines écoles qui ne sont pas forcément des écoles dites « borlettes³⁵¹ ». L'expression « *écoles borlettes* », ici, est utilisée pour décrire une catégorie d'écoles privées dépourvues à presque tous les niveaux de moyens de fonctionnement relativement aux normes scolaires. C'est une éducation qui se présente à la classe prolétarienne et paysanne comme un « pis-aller », puisque l'élève ne reçoit pas un enseignement de qualité. Et l'environnement scolaire n'est pas du tout adapté au processus d'enseignement apprentissage. Financées au gré des aides internationales, certaines écoles publiques n'arrivent même pas à trouver des moyens pour leur fonctionnement. Dans son intervention, les partenaires étrangers agissant au nom de l'International n'ont pas toujours une connaissance et compréhension globales des problèmes réels auxquels ce système est confronté. Aujourd'hui, les discours sur la sociolinguistique scolaire portent généralement sur le remplacement du français par le créole plutôt que sur un consensus de cohabitation ou de médiation entre les deux langues haïtiennes et leurs variations, et sur les dispositifs à mettre en œuvre. Ainsi, cette réflexion contextuelle nous permet de voir une première limitation des

³⁵¹ Boutique où s'affichent et se vendent en guichet les lots des loteries locales et internationales. Expression utilisée en Haïti pour désigner les écoles privées d'enseignants qualifiés et d'infrastructures adéquates pour fonctionner. C'est une métaphore très utilisée en Haïti pour montrer que ces écoles fonctionnent sous l'effet du hasard, car les critères de recrutement des enseignants et ceux d'admission des élèves ne sont pas rigoureux. Cf. : Roy Fombrun, Odette « *L'éducation au fondamental : Quelle visions ? Quelles options ?* » in www.lematinhaiti.com, Journal « Le Matin », 09/09/2011.

apprenants dans leurs capacités mais aussi dans leur liberté d'expression respectivement en français et en créole dans les situations d'interactions verbales. Cette réflexion essaie de questionner le contenu notionnel des enseignements de français qui nous semble porter uniquement sur la grammaire considérée comme le point d'ancrage de la maîtrise du français dans les écoles haïtiennes.

La majorité des apprenants commence à appréhender leur environnement en créole. Nous ne pouvons pas, cependant, ignorer le rôle contributeur des médias au maintien et à la diffusion du français à travers le pays. Cela dit, le contexte haïtien qu'on prétendait être constitué dans sa quasi-totalité uniquement de créolophones dits *unilingues* (Valdman, 1978 ; Fattier, 2006) est loin de l'être. Depuis les années 1980, la promotion de la liberté d'expression en créole a trouvé une vaste place dans les médias, ce qui n'empêche pas que le français garde une place importante dans la presse haïtienne. Le créole, le français standard ou haïtien et le « *créole francisé* » y sont utilisés en permanence dans des émissions radiophoniques et télédiffusées ; ce qui permet aux apprenants de n'être pas totalement « étrangers »³⁵² au français quelle que soit leur origine socioéconomique.

10.4.2 De la tradition à la contextualisation : repenser l'enseignement-apprentissage du français dans le système éducatif haïtien

A l'école, les apprenants doivent se déconnecter de manière inconditionnelle de toute forme de parlers locaux. En effet, l'initiation à la grammaire française commence par l'enseignement - apprentissage de la première des règles de grammaire et très tôt s'installe la mémorisation à outrance des règles (« ou ce qu'on appelle généralement « *parcœurisme* »³⁵³) : « *La grammaire française est l'ensemble des règles à suivre pour parler et écrire*

³⁵²Sous prétexte que les francophones haïtiens sont peu nombreux, le français est parfois réduit au statut de langue étrangère dans le pays. Une opinion que nous ne partageons pas pour les raisons que nous avons évoquées en partie II (voir 5.1.6).

³⁵³ Expression utilisée ordinairement par certains enseignants et bacheliers dans le cadre scolaire et universitaire en Haïti en référence à la mémorisation à outrance des notes de cours à l'école et à l'université. Cette expression se traduit en créole haïtien par « *pakèman* » (ou bat pakè : étudier résolument par cœur).

correctement le français »³⁵⁴. En référence mes observations de classe, l'on comprend que cette définition de la grammaire porte les enseignants à croire que l'enseignement-apprentissage d'une langue doit se baser, pour l'essentiel, sur la transmission des règles grammaticales (par la mémorisation et l'application de ces règles dans des exercices structuraux écrits) et que les autres thèmes (la production orale en particulier) ne sont pas importants pour aider les apprenants à développer des compétences de communication en FLS. L'enseignement de ce thème en 9^{ème} année fondamentale est à repenser et intégrer dans une intervention sociodidactique, car *« les démarches utilisées par les enseignants ne sont pas appropriées par rapport à la réalité de la classe. Ce sont des démarches traditionnelles. Elles sont centrées sur l'enseignant »*. En effet, la représentation de la grammaire comme thème dans le système éducatif haïtien ne concerne pas seulement le français. Dans la salle de classe, l'anglais et l'espagnol sont enseignés généralement par l'exposition des règles de manière explicite. Les observations que j'ai été amené à réaliser dans les salles de classe montrent que les attentes des élèves ne portent pas seulement sur l'enseignement de la grammaire française comme LS. Les désirs de s'exprimer sont là, mais les méthodes traditionnelles et les normes scolaires constituent de véritables blocages quant à la participation aux interactions verbales. *« Il est impossible en effet d'apprendre sans se centrer sur l'acte même d'apprentissage, c'est-à-dire sans l'aimer et le désirer. Cette évidence première qui a été retrouvée et réaffirmée par la psychologie contemporaine, sous-tend toutes les explications qu'on peut donner sur le fonctionnement, la réussite et l'échec de l'école »* (Lobrot, 1992 : 15). Dans cette perspective, l'enseignement de la grammaire à elle seule ne peut favoriser le développement des compétences de communication chez les apprenants. Il faut créer l'envie et le désir d'une participation active chez eux. Or, ces sentiments ne peuvent se manifester de la part de ces derniers s'ils se trouvent stressés au quotidien dans la salle de classe.

³⁵⁴ F.I.C (Frère de l'Instruction Chrétienne), Grammaire (cours préparatoire), Éditions Henry DESCHAMPS. Cette citation est la leçon introductrice du manuel de grammaire française en 3^{ème} AF. On doit cette leçon de grammaire introductrice à la *Maison Henry Deschamps* implantée en Haïti dans la même période du concordat. Fondée en 1898, la Maison Henry Deschamps se spécialisait au départ dans l'importation et la commercialisation en Haïti de manuels et de fournitures scolaires. Depuis 1943, cette institution s'est scindée en deux sections : « Imprimerie Henry Deschamps » et « Maison d'édition Henry Deschamps ». Cette dernière se spécialise dans la conception des matériels scolaires et autres grâce au recrutement des techniciens locaux en pédagogie (Voir Le Nouvelliste : www.lenouvelliste.com/.../Limprimerie-Henri-Deschamps-recoit-la-visite-de-L...).

10.4.3 De la grammaire traditionnelle à la pratique de l'oral : pour objectiver la communication orale

Dans les cours de français à l'université, c'est la morphosyntaxe qui constitue l'épine dorsale des contenus notionnels à enseigner. De même, à l'école haïtienne l'enseignement de la grammaire, du vocabulaire, de la conjugaison, des exercices de lecture expliquée (pour la plupart en lien à la grammaire) dominent les cours de français à tous les niveaux. Les quelques heures d'oral ne sont prises en compte que dans les grandes écoles où la quantité des apprenants ne dépasse pas les normes structurelles. Les autres écoles, d'une manière générale, enseignent des notions de grammaire dans la mise en place d'une batterie d'exercices afin de relever des « fautes » dans la production écrite des apprenants lors des corrections. Selon mon enquête de terrain, ces corrections développent énormément l'insécurité linguistique et la non participation des interactants dans les échanges. Le 2^{ème} enseignant interrogé dans le cadre de cette enquête explique qu'« *il y a un petit problème qu'on doit soulever. Il y en a qui refusait de prendre la parole en public, parce qu'ils ont toujours une certaine peur de commettre des erreurs, mais je leur dit toujours que l'erreur est humaine* » (70- Ens2). Ce refus de prendre la parole est une façon d'esquiver la moquerie de ses camarades élèves ou étudiants dans les situations d'interactions verbales. Ainsi, toujours selon l'enquête de terrain (voir *Eléments de blocage dans les interactions verbales* en 8.2.1.1), le stress que génèrent les règles grammaticales et la peur de commettre des erreurs peuvent rendre les apprenants passifs dans les interactions verbales en français en milieu scolaire et extrascolaire.

Dans le cadre des cours de français à l'école fondamentale, des six (6) heures de l'enseignement du français, seules deux (2) heures sont accordées à la communication orale. Les autres heures sont partagées entre la grammaire et d'autres thèmes liés à l'écrit. Toutes les activités tournent autour de la grammaire française comme thème principal, même si dans le curriculum de l'école fondamentale le MENFP³⁵⁵ a clairement défini les heures à accorder à chaque thème. Le système éducatif haïtien a été trop longtemps basé sur le modèle béhavioriste au cours duquel l'apprenant est sollicité dans une perspective de stimulus-réponse. Celle-ci fait appel à la mémorisation à outrance chez les apprenants pour

³⁵⁵ Ministère de l'éducation Nationale et de la Formation Professionnelle.

« ingurgiter » les règles de grammaire, de conjugaison et d'orthographe afin d'en faire une restitution pure sans laquelle les apprenants sont passibles d'une sanction. Dans un tel contexte qui ne favorise quasiment pas l'échange - ce n'est généralement qu'un ensemble de réponses toutes faites - il est quasi impossible de parler d'expression orale. De plus, le tableau joue un grand rôle dans l'enseignement de la grammaire dans la mesure où l'apprenant est souvent sollicité soit pour faire des exercices ou corriger ceux de ses camarades. Plusieurs répondants (apprenants) de notre enquête de terrain déclarent aimer écouter la Radio France Internationale (RFI) et certaines stations radiophoniques de la capitale afin de renforcer leur niveau de grammaire et d'expression orale. C'est le cas de cet apprenant (E8 – 052) affirmant être auditeur de RFI. Il écoute « Métropolis »³⁵⁶ et « 19-20 »³⁵⁷ qui sont deux émissions diffusées en français respectivement sur Radio Métropole et sur Radio Caraïbes FM en Haïti. Ici, notons que certaines stations de radio portent le nom de celles de la France³⁵⁸, manière de s'identifier à la pratique sociolinguistique française, une référence exaltée par la majorité des intellectuels haïtiens. Le répondant explique que s'il écoute ces radios c'est « *parce qu'on n'a pas appris ça vraiment à l'école* »³⁵⁹. Cet extrait montre qu'à l'école il y a un besoin urgent de communiquer à l'oral, car l'enseignement d'une langue ne peut se faire uniquement à l'écrit.

Comme l'a souligné Torterat (2008 : 4)³⁶⁰, « *la communication verbale et non verbale à l'école, c'est l'ensemble des échanges oraux, mimogestuels, proxémiques et kinésiques qui se déroulent en classe et hors de la classe dans l'institution scolaire* ». Cela dit, il existe un

³⁵⁶ Emission à caractère politique diffusée en français sur une station Radio Métropole (100.1 FM), une station de radio considérée comme prestigieuse.

³⁵⁷ Edition de nouvelles d'une heure diffusée en français sur radio Caraïbes FM (94.5 FM). Ce n'est pas du tout une retransmission de l'édition de nouvelles de France 3 (de France télévisions).

³⁵⁸ C'est le cas des stations de radios « RFM », Haïti « Inter » (relativement à France Inter), Radio « Métropole » et des émissions « 19-20 », « Métropolis », etc... Il en est de même de l'identification sociale des lieux d'activités culturelles (cinéma, théâtre et concert) : « Triomphe », « Rex théâtre », « Olympia », etc. C'est une quête d'une certaine similitude pour attirer les locuteurs haïtiens.

³⁵⁹ Extrait *in extenso* d'explication du questionnaire E8 – 052 (distribué octobre 2011-janvier 2012).

³⁶⁰ TORTERAT, F., 2008, « *Quelques données de la recherche de la didactique de l'oral* », eduscol.education.fr/cid46392/didactiques-de-l-oral-bibliographie.html, I.U.F.M. de l'Académie de Nice, 12 p.

continuum entre le milieu scolaire et le milieu extrascolaire dans le partage du quotidien ou encore du vécu, puisque le corps social ne change pas ; c'est la sphère d'interactions verbales qui change. Or, le comportement béhavioriste à l'école traverse à la fois l'enseignement des langues, celui des disciplines à objectifs non-linguistiques (dites « DNL ») et les espaces urbains et ruraux. Dans ce cas, les apprenants se retrouvent dans une situation permanente de récitation de phrases souvent non comprises, surtout, quand il s'agit des apprenants ayant un faible niveau de compétence de communication en français oral, dont le manque criant de pratique est exprimé par les répondants de notre enquête de terrain. L'exemple de l'apprentissage des matières enseignées (sciences ou autres) est une preuve que l'apprentissage « par cœur » des notions, pour fuir la prise de parole individuelle qui n'est pas, généralement, encouragée dans l'école haïtienne. Ce phénomène de mémorisation à outrance écarte les apprenants d'un enseignement-apprentissage basé sur les interactions verbales et la production personnelle à partir de leur vécu. De là s'impose la nécessité d'une prise en compte de ce vécu à partir duquel s'élabore le *français haïtien*. Celui-ci entre dans le cadre de la mise en place d'une *didactique énonciative contextualisée* pour dynamiser (voire « dynamiter ») les pratiques de classe et favoriser les interactions verbales en milieu scolaire et extrascolaire. Ainsi, le passage de l'enseignement-apprentissage de la grammaire traditionnelle à celui de l'oral pourra, à travers cette approche didactique contextualisée, permettre aux sujets locuteurs de bénéficier d'une bonne perception de la part des acteurs sociaux et politiques occupant l'espace médiatique haïtien en permanence. Un enseignement de l'oral basé sur la contextualisation pourra permettre également à ces sujets locuteurs d'intervenir et mieux jouir de leurs droits civiques et politiques que ce soit au niveau des interactions verbales à la radio, au tribunal ou dans les situations sociales spontanées dans lesquelles le créole francisé est utilisé. « *Les rapports entre langage et pouvoir sont complexes et reflètent une double dialectique : langage du pouvoir/pouvoir du langage* » (Franchéo, 1995 :10). Le développement des compétences de communication en français et plus largement plurilingue donnera aux locuteurs haïtiens les moyens de communication nécessaires de s'émanciper tout en participant activement au développement du pays. En se référant à Bretegnier et Grudrun (2002) qui prennent en compte l'interrogation de la

communauté linguistique³⁶¹ dans le traitement de l'insécurité linguistique, l'on comprend que dans le contexte sociolinguistique haïtien, la prise en compte du français haïtien devient un atout majeur pour réduire l'insécurité linguistique et développer des compétences de communication en français chez les locuteurs dans les interactions verbales scolaires et extrascolaires. Cette proposition de démarche vise à favoriser le français oral par l'application de la *didactique énonciative contextualisée*.

Si du côté du processus enseignement-apprentissage, une approche didactique innovante (« *didactique énonciative contextualisée* ») existe, il faut aussi penser aux stratégies extra-académiques mises en œuvre par les interactants (apprenants et jeunes diplômés) soit pour renforcer, consolider ou approfondir leur niveau de compétence de communication dans les interactions verbales en français langues seconde en Haïti. Comme la recherche implique aussi un certain engagement, il faut s'investir dans toutes activités susceptibles de contribuer à favoriser les situations d'interactions verbales en milieu scolaire et extrascolaire. Dans un pays comme Haïti, la vulgarisation de la recherche scientifique sur les pratiques sociolinguistiques haïtiennes constitue un outil fondamental pour réduire l'impact des phénomènes de discriminations et d'insécurité linguistique voire *d'estime de soi* (Carey, 1989 : 28) générés par les discours idéologiques contre le français et la norme linguistique scolaire résistante à variations sociolinguistiques. Dans une perspective d'autogestion des pratiques sociolinguistiques, il faut sensibiliser la population sur les rapports et le rôle des langues en présence dans la construction sociale de son identité. Il est vrai que le français jouit d'un statut et de fonctions privilégiés en Haïti (langue officielle, de travail, de procédure, d'insertion socioprofessionnelle, etc.), mais il n'est pas pratiqué dans les foyers des zones éloignées des centres urbains des villes de province. De ce fait, le français haïtien devrait être intégré dans une démarche glottopolitique de diffusion jusqu'aux sections rurales où il est peu

³⁶¹ « Unité définie par le fait qu'un ensemble de locuteur y interagissent en regard de codes, de signes, de normes, de rituels, de conventions sociolinguistiques, unité par conséquent significative et fondée sur le partage de normes, d'attitudes vis-à-vis de ces normes, d'évaluations et de catégorisations, d'identification des performances et des défaillances » (Bretegnier et Grudrun, 2002).

utilisé ; ce qui contribuera à la *démocratisation*³⁶² de l'institution scolaire dans sa lutte contre l'exclusion sociale en Haïti. La mise en place de centres d'apprentissage du français est indispensable au développement des compétences de communication dans ces sections. Dans une perspective d'autogestion des pratiques sociolinguistiques, il faut encourager les locuteurs à reprendre le chemin des clubs littéraires qui jouaient dans le temps un rôle fondamental dans la consolidation du français et la création littéraire et artistique dans le pays. Ce type d'espace conduit forcément à la pluralité linguistique vu qu'il est co-construit par des interactants à la fois francophones et créolophones réunis autour d'un intérêt commun : interagir dans les principales langues haïtiennes. Ces interactions favorisant la pratique du plurilinguisme représente d'ailleurs l'un des aspects participant de *la construction des images identitaires du sujet et de sa personnalité* (Vion, 2000 : 95). D'où l'importance de réfléchir sur l'implantation d'espaces d'échanges sociolinguistiques et culturels à travers le pays.

10.5 Pratiques sociolinguistiques en milieux scolaire et extrascolaire

Hétérogénéité spatiale dans les interactions verbales

Il ne fait aucun doute que le français est beaucoup plus pratiqué à Port-au-Prince, la capitale haïtienne, que dans toutes les autres régions du pays. Deux facteurs pourraient expliquer cette dissymétrie au niveau des pratiques sociolinguistiques : la centralisation des institutions administratives, scolaires et universitaires dans le département de l'ouest où se situe Port-au-Prince, la capitale d'Haïti, et le manque chronique d'enseignants compétents et qualifiés dans les autres départements du pays. Dans les interactions dans les différentes régions du pays, les pratiques sociolinguistiques tentent d'exprimer les pratiques sociales observables dans ces espaces. En effet, le créole et le français sont catégorisés en fonction du morcellement du corps social.

³⁶² Deux sens de la démocratisation, selon « *La démocratisation quantitative qui correspond au développement de la scolarisation et la démocratisation qualitative qui désigne la réduction effective des inégalités sociales de l'éducation* (Prost, 1986) » (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 : 20).

10.5.1 Le français comme trait d'union entre « scolarisés » et non scolarisés. Un investissement socioéconomique réussi.

Le créole et le français sont utilisés selon les besoins et préoccupations des enquêtés même si ces derniers reconnaissent le rôle que doit jouer le français dans le processus d'enseignement-apprentissage et la communication verbale dans le vivre ensemble de la société. Le locuteur apprenant qui vit dans la capitale est beaucoup plus exposé au français que celui vivant dans une ville de province ; ce qui est différent de celui qui vit à la campagne - loin d'un centre urbain dans une ville de province - où le français est utilisé généralement à l'écrit à la maison (rédaction de documents, séance d'apprentissage de leçons³⁶³). Il n'a que la radio (et la télévision dans le cas des centres urbains) et les livres comme référence du français qui est, en tout cas, très éloigné de son quotidien et reste pour lui superficiel dans son imaginaire social. Cependant, la relation que le sujet apprenant entretient avec cette langue par le biais des livres lui confère une autre fonction sociale dans sa ville ou sa campagne : celle d'un individu qui est dans un processus de mutation et d'émergence sociale en termes de statut. Cet apprenant locuteur pourrait servir d'intermédiaire entre sa famille rurale et le reste de la société par la maîtrise du français. Sa façon de parler (« créole francisé ») serait perçue par sa famille comme le résultat d'un investissement socioéconomique réussi, car un intellectuel existe en son sein. D'où l'existence d'une hétérogénéité non pas uniquement parce que le français et le créole cohabitent sous le même toit familial, mais aussi parce le « créole francisé » et des phénomènes d'interférence, y compris d'hypercorrection, participent des interactions verbales. Celle-là est, en effet, perçue dans le milieu haïtien par Valdman (1978 : 292) comme un piège tendu aux paysans voulant s'adapter au parler de leur entourage. « *Les créolisants des mornes tombent parfois dans l'hypercorrection par leur ignorance de ces mots* » (Valman, 1978 : 292). Toutefois, l'hypercorrection pourrait être observée non pas seulement chez les campagnards, mais aussi chez d'autres catégories sociales ayant un faible niveau en français. Ce phénomène sociolinguistique existera tant que le français gardera sa

³⁶³ L'apprentissage des leçons généralement se déroulant généralement en dehors de l'école (places publiques ou à domicile) et au sens d'une répétition des leçons à haute voix par l'élève jusqu'à ce qu'il arrive à les mémoriser.

représentation de langue prestigieuse en Haïti et qu'il ne pénétrera pas les couches profondes des villes de province.

La situation sociolinguistique haïtienne se présente sous forme d'une polarisation mettant en tension « *Capitale – Province* » et « *Ecole – Famille* ». La masse paysanne est identifiée au créole alors que Port-au-Prince, la capitale haïtienne, est la référence d'un lieu regroupant des intellectuels qui utiliseraient le français. Toutefois, que ce soit dans l'espace urbain ou rural, la nécessité d'une double vision du statut du français est inévitable. Dans le tableau suivant, nous tentons de présenter les foyers de pratiques de ces deux principales langues haïtiennes créant une polarisation sociolinguistique complexe.

10.5.2 Principaux média et lieux d'exposition des langues

Locuteurs	Langue/ lieux d'exposition		Langue/ lieux d'exposition	
CATEGORISATION	CAPITALE		PROVINCE	
Apprenants (élèves/étudiants)	Français	Créole	Français	Créole
	Maison (-)	Maison (+) Créole francisé (+/-)	Maison : Oral (θ) Ecrit (+) Créole francisé (-)/(θ)	Maison : Oral (+) Ecrit (-) Créole francisé (-)
	Administration : Oral (-) Ecrit (+)	Administration : Oral (+) Ecrit (-) Créole francisé (+)	Administration (-) Oral (-) / (θ) Ecrit (+)	Administration (+) Oral (+) Ecrit (-) Créole francisé (+/-)
	École/université (+)	École/université : Créole francisé (-) Créole francisé (θ)	École/université³⁶⁴ : Oral (+/-) Ecrit (+) Créole francisé (-)/(θ)	École/université³⁶⁵ (+/-) Créole francisé (+/-)
	Médias (+/-) (écoute/intervention)	Médias (+/-) (écoute/intervention) Créole francisé (+)	Médias (-) (écoute/intervention) Créole francisé (+/-)	Médias (+) (écoute/intervention) Créole francisé (-)

Tableau 42 : Principaux médiums et lieux d'exposition des langues

Si le créole dépasse largement le français à l'oral, le français reste dominant à l'écrit. Malgré la co-officialité du créole - suite à son incontestable position à l'oral dans le « déchouage »³⁶⁶ du régime des Duvalier en 1986 - il n'était pour autant présent dans certains domaines qu'uniquement à l'oral. De manière formelle, le français reste la langue de l'écriture dans les transactions (douanières, bancaires, ...), le transport, le voyage et les

³⁶⁴ L'usage du créole est très présent dans les écoles et universités dans les villes de provinces encore plus dans les localités éloignées des centres urbains.

³⁶⁵ Vu qu'il s'agit toujours de ville de province, le créole haïtien est beaucoup plus présent dans certaines de ces universités accueillant des jeunes des localités éloignées des centres urbains.

³⁶⁶ Du créole « dechoukaj » qui signifie éradication totale d'un régime ou pouvoir politique. Cette expression fait parti du champ lexical sociopolitique du français utilisé en Haïti.

échanges commerciaux. Les reçus, bordereaux, tickets, billets, cartes et lettres d'invitation sont généralement rédigés en français. Toutefois, le créole a eu le privilège d'être présent dans toute la tradition orale et les rituels du quotidien des locuteurs haïtiens même si c'est à travers le phénomène du mélange créole-français ou encore le « *créole francisé* », car le français haïtien émergeant des pratiques traditionnelles et des rituels n'a pas encore toute sa place dans la société haïtienne.

10.5.3 Répartition du français et du créole chez les bilingues haïtiens

(D'après W.A. Stewart 1962)³⁶⁷ modifiée et adaptée

La lecture de la situation sociolinguistique pourrait nous permettre de revoir la répartition des bilingues haïtiens présentée par W.A. Stewart dans « Le créole » d'Albert Valman (1978 : 318) qui reste une des quelques sources de données référentielles de la recherche sur la situation des langues haïtiennes, vu le manque de travaux scientifiques sur Haïti dans ce domaine. Etant donné la disponibilité de certaines données confrontées à nos observations de terrain sur les pratiques sociolinguistiques haïtiennes, nous nous proposons d'apporter certaines modifications aux paramètres (formel, informel, espace social) de cette répartition dans le tableau ci-dessous. En rouge sont soulignées et indiquées toutes les modifications³⁶⁸ que nous avons apportées. « Public » et « privé » considérés comme situations, pour nous, font partie de l'espace social. Aujourd'hui, dans le contexte « formel » en Haïti, on n'utilise pas uniquement le français. En effet, le créole est désormais permis dans de nombreux contextes. C'est le cas du parlement haïtien où des débats peuvent se dérouler en créole même si les rapports, les procès verbaux ou les comptes rendus de séances, y compris les correspondances (correspondances adressées au président de la république³⁶⁹, par

³⁶⁷ (Valman, 1978 : 318).

³⁶⁸ Ces modifications consistent en une sorte d'adaptation de ce travail (W.A. Stewart 1962, dans Valman, 1978 : 318) sur l'usage des langues haïtiennes à leurs pratiques effectives actuelles.

³⁶⁹ www.lettre_ouverte_au_President_de_la_Republique::Simon... senateurdesras.webnode.fr/news/note-aux-visiteurs/ www.Lettre_ouverte_du_senateur_Desras_au_President_de_la... lenouvelliste.com/.../Lettre-ouverte-du-senateur-Desras-au-President-de-la- www.LeNouvelliste.com. (Lettre ouverte du président du sénateur Simon

exemple) sont rédigés en français. Dans les contextes formel et informel, le « *créole francisé* » est très utilisé, puisque, par rapport aux demandes sociales, ce parler valorisé est devenu l'apanage des sujets acteurs sociopolitiques et socioprofessionnels visant par là une bonne image d'intelligibilité socioculturelle dans les interactions sociales.

10.5.3.1 Situation sociolinguistique présentée par Valman (1978 : 318)

	Formel	Informel
Public	Français	Créole / Français
Privé	Français / Créole	Créole

Tableau 43 : Situation sociolinguistique présentée par Valman (1978 : 318)

10.5.3.2 Situation sociolinguistique actuelle

<u>Espace (social)</u>	Formel	Informel
Public	Français / <i>créole</i> / « <i>créole francisé</i> »	Créole / Français / « <i>créole francisé</i> » / <i>français haïtien</i> / <i>Anglais</i>
Privé	<i>Français haïtien</i> / Créole / « <i>créole francisé</i> » <i>Anglais</i> / <i>Espagnol</i>	Créole / <i>Français haïtien</i> / <i>Anglais</i> / <i>Espagnol</i>

Tableau 44 : Répartition (D'après W.A. Ste art 1962)³⁷⁰ du français et du créole modifiée.

Relativement aux pratiques sociolinguistiques observées actuellement sur le terrain haïtien, nous notons que dans l'espace social, le français et créole, y compris le créole francisé, peuvent être utilisés dans les situations formelle et publique. Nous faisons référence ici aux manifestations politiques et culturelles et les activités éducatives et universitaires se

DESRAS au Président de la République d'Haïti Michel Joseph MARLELLY, le 05 août 2010, « *Lettre ouverte du sénateur Desras au Président de la République* », publié le 08 août 2011 dans le quotidien Le Nouvelliste »)

³⁷⁰ (Valman, 1978 : 318).

déroulant dans un cadre formel et officiel. Dans les situations publiques et informelles, le français, le créole (créole francisé) et même l'anglais peuvent être utilisés. C'est le cas des prises de parole dans les situations sociales spontanées rapportées parfois par les médias. Dans l'espace social, dans la sphère privée, les interactants peuvent utiliser le français, le créole, l'anglais et l'espagnol dans des situations informelles. Plusieurs de nos répondants affirment avoir une pratique plurilingue dans leurs familles. Ils ont d'ailleurs exprimé des difficultés rencontrées dans les interactions verbales dans ce contexte plurilingue. La différence entre ces deux tableaux montre que les pratiques sociolinguistiques ont beaucoup évolué pendant les cinquante dernières années. Ces pratiques doivent être prises en compte dans la mise en place d'une didactique énonciative contextualisée.

10.5.4 Pour une idéologie ouverte sur la diversité linguistique

L'imposition d'une idéologie créolophone et l'adoption d'une pensée extrémiste pour la promotion de cette langue pourront être effectives si le français ne garde plus tout son prestige et sa représentation de langue de promotion et d'ascension sociale auprès de la masse et de l'élite haïtienne. « *Une intervention dans le domaine linguistique n'est efficace que si la masse la soutient, la comprend, l'admet, la fait sienne. A défaut aucun statut politique, aucune mesure de contrainte ou d'obligation n'a de chances de réussir* » (Marcellesi, 2003 : 154). De ce point de vue, le créole doit avoir toute sa place dans le système éducatif haïtien, mais, en vertu de la liberté de la parole qu'accorde la constitution de la république d'Haïti à chaque citoyen, personne ne devrait forcer un peuple à utiliser une langue (ou une variété d'une langue) au détriment d'une autre. Chacune de ces deux langues a sa place dans la construction de l'identité sociolinguistique du citoyen haïtien. Avoir une vision unique d'utilisation des langues en présence ne serait-il pas une forme d'impérialisme linguistique ? Cette vision des militants du créole haïtien pourrait relever du discours Politico-Linguistiquement Correct (PLC) qui, selon Calvet (2002 : 91), consiste en *un ensemble d'affirmations sur les langues*. C'est le cas des discours des linguistes et militants qui portent une certaine sensibilisation à la cause des langues premières et une authentification d'une institution internationale : « *les locuteurs ont droit à un enseignement dans leur langue première* » (Calvet, op.cit. : 91) ou encore, de manière spécifique au terrain haïtien, « *l'école haïtienne doit être en créole ; d'ailleurs, l'Unesco l'admet* ». Ce même ordre d'idée peut être

renforcé par des discours de ségrégation sociolinguistique : « *Ayiti se yon sèl peyi, yon sèl pèp ; se yon sèl lang ki pou pale* » : « Haïti est seul pays, c'est une seule langue qui doit être utilisée »³⁷¹ propos lancés par l'un des militants du créole haïtien au cours de la deuxième journée d'un colloque³⁷² organisé dans le cadre de la mise en place d'une académie du créole haïtien. Relativement à ces discours politico-linguistiquement corrects, l'expression d'un ordre³⁷³ nationaliste et patriotique serait ainsi formulée : « *un seul pays/un peuple/une langue* ». Or, qu'il soit avant ou après la colonisation française, la situation sociohistorique d'Haïti n'a jamais été entièrement unilingue. Jusqu'à présent, il n'existe que des situations à dominante française ou créole, selon les composantes du cadre communicationnel. La devise d'Haïti qui est l'*union fait la force* ne peut se poursuivre qu'en créole tout en cherchant à combattre le français parce qu'il serait la « *Chose du Blanc* » (MveOndo, 2004 : 29). Le pays a besoin de toutes ses ressources - dont celles d'ordre linguistique ; comme c'est le cas, ici, de ses deux langues officielles - pour parvenir à unir son peuple autour de son drapeau bleu et rouge. De ce point de vue, il est important que les interventions sur les langues prennent en compte les représentations et besoins des locuteurs, car, « *ces interventions peuvent également consister à afficher une langue, à lui donner vie et visibilité en l'utilisant ostensiblement dans des situations dans lesquelles son usage n'est pas répandu* » (Calvet, 2002 : 19).

³⁷¹ Traduction personnelle.

³⁷² Les 27, 28 et 29 octobre 2011, Port-au-Prince.

³⁷³ L'ordre au sens de Marcellesi (2003 : 306), relativement à la situation sociolinguistique de la France, pour contrarier tous les nationalismes à base linguistique posent l'ordre ainsi : « *une langue/un peuple/une nation* » on voit dans ce cas la possibilité d'un ordre « *une situation socio-historique/une langue* ».

10.6 Considérations sociolinguistiques et perspectives d'une transposition didactique.

10.6.1 Dynamique socioéconomique et politique internationale : poids du créole et du français

Cette diaspora haïtienne francophone représente un point d'appui fondamental à la francophonie ; ce qui fait que la question diasporique ne peut être abordée au plan strictement socioéconomique. En effet, Haïti bénéficie d'une ouverture et d'une visibilité liée au français grâce à la qualité de productions littéraires créatives réunissant à la fois deux pôles majeurs francophones qui sont la France et le Canada où des manifestations culturelles francophones contribuent à renforcer la dynamique du français par la mise en valeur des écrivains et de leurs œuvres littéraires. Par exemple, Antoine (1992 : 8) explique que « *le pôle québécois, en particulier pour les écrivains d'Haïti, joue lui aussi son rôle ; il est important de publier à Montréal et non seulement à Paris* ». Relativement à ces deux grands pays francophones, Haïti représente un carrefour important dans l'édification et la consolidation de la polarisation des valeurs et de la culture francophones dans la mesure où elle est le seul état francophone indépendant dans la Caraïbe. Grâce à son statut de pays francophone, le français a pu gagner, à côté de l'anglais et de l'espagnol, la place de langue officielle au sein de la Caricom en février 2013, malgré la quantité des créolophones caribéens dépassant largement celle des francophones. Cette décision montre clairement le poids socioéconomique et politique des langues sur le *marché linguistique* (Bourdieu, 1982) ou encore *marché aux langues* (Calvet, 2002) où les locuteurs ayant le pouvoir se livrent à une véritable concurrence et s'imposent par les langues qu'ils utilisent.

Malgré la présence d'Haïti, de Sainte-Lucie et de La Dominique, trois pays créolophones membres de la Caricom, le créole semble avoir été concurrencé par le français qui ne représente pas beaucoup de locuteurs par rapport à ces trois pays dont la langue première est le créole. Cela dit, la domination linguistique est liée au pouvoir des représentations socioéconomique et socioculturelles qui fait qu'une langue en minorité quantitative peut être dominante dans l'espace social. Et le cas du français langue officielle dans la Caricom en est un exemple. Comme espace d'hébergement du bureau de l'Agence

Universitaire de la Francophonie (AUF) de la Caraïbe, Haïti assure une dynamique du français par ses liaisons avec les autres pôles francophones, la qualité et le volume de production de ses écrivains, notamment des romanciers et des poètes des littératures francophones ; ce qui permet une interaction en permanence entre Haïti et les autres pays francophones en matière sociopolitique, économique, éducative et linguistique. Malgré cette interaction, le français n'arrive pas à endiguer la montée en puissance de l'anglais. En ce qui concerne le créole haïtien, chacune des composantes de la diaspora haïtienne est liée au créole haïtien qui émerge progressivement dans les pays d'accueil. Cette émergence s'explique par la mobilité d'un grand nombre d'Haïtiens chaque année vers d'autres pays. Manifeste, elle est aussi à la base de la décision de la ville de New-York de considérer le créole comme langue officielle depuis juillet 2008³⁷⁴. Cependant, via le continuum linguistique et culturel, le français est utilisé dans les activités diasporiques soit à proprement parler, soit par le *créole francisé*, car, l'identité haïtienne n'est pas que créolophone. Elle est aussi francophone, notamment au regard de l'extérieur. Ce type de mobilité compte beaucoup pour le pays au plan socioéconomique dans la mesure où il facilite la mise en circulation d'une bonne quantité d'euros et de dollars u\$ (étasuniens) et d'autres monnaies étrangères sur le plan local. Il ne s'agit pas d'une mobilité prenant en compte uniquement les personnes en quête d'une vie meilleure à l'étranger, mais une mobilité regroupant toutes les couches socioéconomiques du pays indépendamment de leur âge et de leur sexe.

³⁷⁴ « *Le créole, une des langues officielles de la ville de New-York* » dans la revue de presse : www.metropolehaiti.com/metropole/full_une_fr.php?id=13931, le Jeudi, 24 juillet 2008, 18-02-2014.

10.7 Vers une redéfinition de l'enseignement-apprentissage de l'enseignement en Haïti

Milieu scolaire et universitaire : nécessité d'adaptation au plurilinguisme

« Puisque la langue demeure l'ultime fondation de toute frontière entre les humains, l'importance pour tout individu de connaître au moins deux langues apparaît évidente » (Barrak, 2004 : 209).

L'espace social haïtien est configuré par le français, le créole, l'anglais et l'espagnol qui instaurent toutes les quatre un environnement plurilingue scolaire qui touche aux stratifications sociales, puisque les acteurs de la salle de classe sont des acteurs sociaux. Cependant, en Haïti, le français et l'anglais constituent particulièrement des paramètres incontournables de la demande sociale, y compris les besoins du marché du travail. A l'université, l'allemand commence à s'introduire timidement ; ce qui pourrait augmenter les ressources linguistiques disponibles dans l'espace universitaire.

A l'heure actuelle, les pratiques sociolinguistiques ont beaucoup évolué sous l'effet de la mondialisation (au sens de Ben-Rafael et Ben-Rafael, 2013 : 30), ici, moteur d'un nouveau foyer de diversité linguistique, y compris le poids de la diaspora comme une composante importante dans la redéfinition³⁷⁵ de l'extension de la population haïtienne. L'influence diasporique est très importante par sa représentation de plus de quatre millions d'Haïtiens. La diaspora haïtienne se manifeste surtout par son rôle dans les interactions et les échanges entre le pays d'immigration et Haïti. De surcroît, des parents haïtiens dépenseraient près de 20 millions de dollars US par an pour financer les études universitaires de leurs enfants à l'étranger. Par conséquent, les interactions avec la diaspora et l'envie de poursuivre des études

³⁷⁵ Depuis les années 1990, la diaspora haïtienne a été baptisée dans les discours sociopolitiques comme le « dixième département » d'Haïti en raison de sa densité – estimée à plus de quatre millions d'Haïtiens à travers le monde - et ses interactions en permanence marquées par la mobilité socioéconomique, culturelle et langagière. Les transferts d'argent de cette communauté vers Haïti seraient estimés à 2 milliards de dollars états-unis par an.

à l'extérieur du pays ne cessent de motiver les étudiants à se préparer pour développer des compétences même si c'est à l'écrit, en anglais et espagnol. Ainsi, le multilinguisme commence à s'imposer par rapport à une vision mondiale de l'évolution des Haïtiens. Et cette vision mondiale commence par le fait de s'ouvrir aux étrangers. Dans cette perspective plurilingue dans les interactions verbales, le créole n'attire pas les étudiants (bien que certains d'entre eux aient du mal à l'écrit), car dans les entretiens d'embauche, les recruteurs attendent d'eux des compétences en français, anglais, espagnol voire le portugais qui commence à émerger avec la présence des Brésiliens à la tête de la MINUSTAH³⁷⁶. En général, c'est beaucoup plus le français et l'anglais qui sont mis en avant dans les avis de recrutement dans les communications institutionnelles des ONG. L'université s'adapte aussi aux besoins du marché du travail. Elle ne peut, en aucune manière, abandonner ni le français ni l'anglais même au nom de la promotion d'un enseignement « idéal » (mais monolingue, donc discutable) en créole haïtien.

10.7.1 Sociolinguistique haïtienne : mobilités, contacts et repères diasporiques

Ce travail de recherche ne peut pas aborder la question des langues en Haïti sans prendre en compte les faits sociaux dans leur dynamique politique et économique. Saisi comme corollaire aux faits de langues, l'aspect économique devient, ici, déterminant dans la compréhension des pratiques sociolinguistiques et didactiques. Car, la motivation des interlocuteurs dans les interactions verbales dans le milieu scolaire comme extrascolaire est influencée par le facteur diasporique dans une République où de nombreux jeunes – d'une catégorie sociale estimée à environ 52 % de la population haïtienne de moins de 25 ans - veulent un jour aller étudier dans les pays où se trouve un proche. En effet, l'espace social haïtien est fortement lié à la diaspora haïtienne au point que certaines familles en dépendent

³⁷⁶ Mission des Nations-Unies pour la Stabilisation en Haïti installée dans le pays depuis 2004 pour assurer la stabilité après la période de troubles ayant abouti au départ de l'ancien président Jean Bertrand Aristide, le 29 février 2004.

économiquement ; ce qui permet, en revanche, à l'État haïtien de prélever des taxes à partir des transferts d'argent et tout autre type de transactions.

Pour aborder la notion de diaspora, nous nous référons à Hutchinson, Smith eds. (1996) et Laguerre (2006) cité par Eliezer Ben-Rafael et Miriam Ben-Rafael (2013 : 17) qui la présente « *comme une entité dispersée dans diverses sociétés véhiculant des traits ethnoculturels associés à une même origine, foi religieuse, histoire ou langue* ». A la seule différence que ces traits - susceptibles de modifications à partir d'installation au pays d'accueil - peuvent influencer le quotidien du pays d'origine suite aux interactions. Ainsi, il y a lieu de parler de « *Diaspora transnationale* » qui, selon Eliezer Ben-Rafael et Miriam Ben-Rafael (op.cit. : 17), est *une remise en cause de la dispersion par les interactions et les transnationaux reliant entre elles*. Ces interactions font que les parlers et les habitudes de vie en Haïti, par exemple, évoluent sous l'influence de la dynamique socioéconomique et politique de la diaspora. De là, il existe un va-et-vient entre les langues et les cultures pratiquées de part et d'autre grâce aux mobilités socioéconomiques et linguistiques. « La diaspora haïtienne est estimée à environ 4.5 millions de personnes³⁷⁷ éparpillées à travers le monde » sur une population locale de 10 millions d'habitants. Baptisée « Journée Nationale de la Diaspora », le 20 avril est consacrée par l'État haïtien à cette catégorie sociale, selon un arrêté présidentiel du 16 mars 2011³⁷⁸. Cette diaspora situant dans des pays de langues différentes participe non seulement de la vie économique du pays mais aussi influence en permanence les parlers et les habitudes culturelles au point de faire place au phénomène d'acculturation. Comme les langues sont considérées comme des faits sociaux et que *toute situation migratoire génère des bouleversements linguistiques et identitaires chez les locuteurs* (Rispaïl et co., 2007 : 120), nous sommes amenés à aborder les pratiques sociolinguistiques diasporiques à partir de deux typologies caractéristiques complémentaires de l'état des lieux de ces pratiques. Ainsi, une première typologie de la diaspora haïtienne pourrait être relevée au plan socioéconomique et géographique :

³⁷⁷ [Ministère des Haïtiens Vivant à l'Etranger](http://MHAIVE.mh.gov.ht/Ministère-des-Haïtiens-vivant-à-l'étranger), mh.gov.ht/Ministère des Haïtiens vivant à l'étranger (MHAIVE), consulté le 10- 01- 2014.

³⁷⁸ [.haitilibre.com/...le-8338-haiti-social-journee](http://www.haitilibre.com/...le-8338-haiti-social-journee), journal en ligne « Haïti libre », consulté le 10- 01- 2014.

- **Diaspora nord-américaine** (Canada, Etats-Unis et Mexique).
- **Diaspora centre américaine**³⁷⁹ (DOM³⁸⁰ de la France, Bahamas, Cuba, Dominique, Jamaïque, République dominicaine, etc.).
- **Diaspora sud-américaine** (Brésil, Chili, Venezuela, etc.).
- **Diaspora européenne** (France métropole, Belgique, Suisse, etc.).

En termes de proximité et de représentativité, nous considérons seulement les espaces où les Haïtiens sont plus nombreux. C'est le cas des diasporas nord-américaine et européenne qui sont en nombre imposant par le développement des communautés et la mise en place des structures associatives et médiatiques. Du point de vue socioéconomique, la diaspora nord-américaine serait capable d'aider plus de familles par le volume de transferts d'argent que les autres diasporas. Les transferts d'argent financent la consommation et les rêves haïtiens par *l'alimentation des 20% du produit intérieur brut du pays*³⁸¹. Ce support financier n'est pas sans conséquence sur les pratiques sociales et sociolinguistiques dans le pays. Toutefois, la diaspora européenne est très bien perçue pour la représentation dont elle fait montre en ce qui a trait au degré de maîtrise du français et la motivation pour la perpétuation de la place d'Haïti au niveau du monde littéraire international. Cette première typologie basée sur des rapports socioéconomiques génère et consolide en même temps des parlers liés au quotidien, grâce aux réseaux médiatiques liant Haïti et sa diaspora. Cela dit, une autre typologie de diasporas pourrait être envisagée au plan sociolinguistique. Elle agit sur les profils sociaux des langues en présence en Haïti :

- **Diaspora francophone**: Amérique centrale (DOM de la France) et Amérique du nord (Canada : Québec).
- **Diaspora anglophone** : Amérique du nord (USA et Canada : Montréal).
- **Diaspora hispanophone** : Amérique centrale (République dominicaine) et du sud (Brésil, Chili, Colombie, Venezuela, etc.).

³⁷⁹ Ou de façon régionale, « Diaspora caribéenne ».

³⁸⁰ Départements d'Outre-mer : Martinique, Guyane et Guadeloupe.

³⁸¹ Le Nouvelliste », 2014, « Haïti et piège économique », www.LeNouvelliste.com consulté le 16-01-2014.

Nous notons, ici, une polarisation linguistique ponctuée sur trois principaux espaces en fonction de la densité de la communauté : français, anglais et espagnol. La vie diasporique joue un rôle fondamental dans la consolidation de chacune de ces langues sur le plan local tout en favorisant des phénomènes de mélange entre elles et le créole. Dans la dynamique de la diaspora transnationale évoquée précédemment, il se produit une combinaison entre le *créole francisé* et la langue du pays d'accueil des Haïtiens en situation de migration. C'est le cas des Haïtiens vivant aux USA et au Canada (Montréal) qui renforcent la survivance de l'anglais et surtout son apprentissage créant une affluence auprès de la jeunesse haïtienne. Ainsi, aujourd'hui, le créole n'est pas que « *francisé* ». Il est « *anglicisé* » et même « *hispanisé* » par rapport aux interactions entre Haïti et les pays hispanophones de la Caraïbe, notamment la République Dominicaine, son pays frontalier dont la seule langue officielle est l'espagnol depuis le temps de la colonisation espagnole. Les diasporas anglophone et hispanophone modifient les parlers locaux par l'utilisation des mots et expressions des langues du pays d'accueil ; ce qui est différent pour la diaspora francophone dans la mesure où la langue d'immigration reste le français. Toutefois, cela renforce le « *créole francisé* » et ouvre des perspectives d'avenir pour la dynamique de la francophonie.

10.7.2. Dynamique sociolinguistique et communication institutionnelle, langues comme outils du développement et de la formation dans la Caraïbe

La qualité de la formation supérieure en Haïti pourrait avoir la possibilité de connaître une amélioration, avec l'implantation depuis 2001 de la CORPUCA. Il s'agit d'un espace de dialogue, de réflexions et de débats sur l'enseignement supérieur, la recherche dans la Caraïbe à l'initiative de l'AUF, son principal bailleur à côté des cotisations de ses membres. La mission de cet espace, au niveau régional, est de renforcer la coopération entre ses membres en matière de formation universitaire, de recherche et de mobilités inter-universitaires qui sont leur corollaire. Cette initiative née officiellement sur le campus de l'UAG regroupe quinze (15) universités dont neuf (9) d'Haïti. Les membres viennent de la République dominicaine (Université APEC), de Cuba (Université de La Havane), du DOM de la France (Université des Antilles et de la Guyane) et de la République d'Haïti (Université d'État d'Haïti). Constituée en majorité des universités francophones, la CORPUCA comprend quatre

commissions. Dans le cadre de ce chapitre de notre travail de recherche portant sur la formation universitaire, nous avons trouvé intéressant de les énumérer :

- *Commission 1* : Harmonisation des curricula, équivalence des diplômes, création des crédits caribéens, mobilité universitaire interrégionale et entre les membres de la CORPUCA et les autres membres de l'AUF.
- *Commission 2* : Cycles de 3ème cycle spécifiques à l'environnement caraïbe, développement et suivi des filières de troisième cycle, co-diplomation.
- *Commission 3* : Formation des enseignants universitaires.
- *Commission 4* : Harmonisation des exigences en maîtrise des langues de la Région.

Par rapport une approche didactique contextualisée dans la perspective plurilingue dans les interactions, ces commissions nous apportent quelques éléments d'informations sur l'avenir des pratiques socilinguistiques dans la Caraïbe en général, en Haïti en particulier.

En effet, la *commission 3* (Formation des enseignants universitaires) et la *commission 4* (Harmonisation des exigences en maîtrise des langues de la Région) semblent pouvoir contribuer aux questions didactiques. Ces deux commissions sont liées dans la mesure où la maîtrise des langues de la Région, ici citée par la CORPUCA, doit nécessairement passer par un programme adapté aux apprenants mais aussi et surtout des enseignants formés dans le domaine de la didactique des langues et des cultures (DLC). De même la *commission 1* (Harmonisation des curricula, mobilité universitaire interrégionale, ...) et la *commission 2* (Cycles de 3ème cycle spécifiques à l'environnement caraïbe, co-diplomation, ...) semblent pertinentes pour la francophonie qui a une très forte présence à consolider et à renforcer dans la dynamique et diversité linguistique et culturelle de la Caraïbe mais aussi dans l'établissement d'une perspective interactive plurilingue. Malheureusement, nous n'avons pas pu trouver sur le site de l'AUF le contenu du programme de ces commissions.

Toutefois, toutes les universités haïtiennes ne sont pas représentées au niveau de la CORPUCA pour des raisons que nous ignorons, puisque, comme nous l'avons mentionné au chapitre 5, les universités haïtiennes sont catégorisées en fonction de leurs moyens structurels, leurs ressources humaines et leur fréquentation. Il semblerait que ce regroupement des universités caribéennes ne prenne en compte que les universités les mieux visibles. Cela nous

permettra de resituer Haïti dans la perspective d'une didactique contextualisée tenant compte non seulement des besoins internes mais aussi les besoins inhérents à la participation active du pays à ce socle de réflexions pour la diffusion de la connaissance.

CONCLUSION GENERALE

Je suis arrivé au terme de cette thèse de doctorat en sciences du langage portant sur les pratiques sociolinguistiques et didactiques en Haïti. Ce travail de recherche constitue une contribution à la compréhension du contexte sociolinguistique haïtien en milieu scolaire et extrascolaire. A l'heure actuelle, investir des réflexions scientifiques dans une intervention sociolinguistique et sociodidactique dans une perspective plurilingue en Haïti est une nécessité pour faciliter les interactions verbales en milieu scolaire et extrascolaire. Cette thèse qui est passée aujourd'hui du rêve à la réalité est conçue à partir d'une recherche consciente et déterminée d'un chercheur-acteur social dont j'assume la position pour deux raisons : je reconnais mon passé d'adolescent parmi les besoins de communication exprimés par certains des répondants et je suis touché par la situation sociolinguistique et sociopolitique d'Haïti pour avoir été apprenant et enseignant à l'école et l'université. Mon engagement pour étudier cette situation est devenu une nécessité, comme « *la mission du chercheur est de mettre en perspective, de densifier et de synthétiser des savoirs épars, ou parcellaires, ou implicites* » (Blanchet, 2011 : 19). Je crois avoir la mission d'apporter ma contribution scientifique - conçue dans un esprit collaboratif - à l'amélioration des conditions de vie des locuteurs haïtiens en mettant à la disposition du monde scientifique en général, d'Haïti en particulier ce travail de recherche scientifique.

Quelques limites du chercheur-acteur social sur le terrain

Pour arriver à l'aboutissement de ce travail, j'ai dû être confronté quand même à quelques limites liées, d'une part, au terrain de recherche et, d'autre part, à l'activité de recherche elle-même. Une première limite a été l'accès à l'information. La population que nous avons ciblée, bien que scolarisée et même formée, accepte difficilement de contribuer à une enquête de terrain. Un questionnaire peut avoir une réception beaucoup plus favorable chez un élève ou un étudiant que chez un professionnel, car celui-ci pourrait le percevoir comme une forme d'évaluation scolaire implicite pouvant diminuer son statut social. Ce type de réaction peut signifier ainsi une méfiance exprimée vis-à-vis du chercheur, surtout quand il se présente sous le chapeau d'enquêteur. Il est rare de trouver un professionnel acceptant d'être enregistré ou observé dans l'exercice de son métier, même si l'anonymat est présenté comme une condition sine qua non à respecter. Cependant, pour un entretien non enregistré, le

répondant peut prendre largement le temps de se libérer la parole. Toutefois, grâce ma connaissance de chercheur-acteur social du terrain, j'ai pu quand même utiliser à la fois entretien, questionnaire et observation de manière complémentaire pour recueillir les données indispensables à la rédaction de cette thèse. L'autre limite fait partie inhérente de la conception épistémologique et méthodologique de la recherche scientifique dans la mesure où le travail doit s'inscrire dans au moins une discipline scientifique certaine et, en même temps, se limiter dans l'espace et dans le temps. En effet, cette thèse de doctorat priorise une démarche interdisciplinaire mettant en avant la sociolinguistique et la sociodidactique comme deux axes fondamentaux autour desquels s'articulent les descriptions, les analyses et les réflexions dégagées dans le cadre du contexte sociolinguistique haïtien. Cependant, nous ne saurions ignorer l'éclairage utile de quelques réflexions d'autres disciplines telles l'éducation, la communication, l'épistémologie... dans la rédaction de ce travail. La démarche interdisciplinaire a cela de particulier qu'elle nous a permise d'aborder la problématique des pratiques sociolinguistiques haïtiennes en lien avec la dynamique sociale du pays dans beaucoup de ses aspects. Le temps dont j'ai disposé ne m'a pas vraiment permis de faire des va-et-vient sur le terrain, sachant que les données scientifiques récentes sur la situation sociolinguistique haïtienne sont quasi-inexistantes. Les quelques recherches à caractère scientifique disponibles portent pour la plupart sur les aspects linguistiques du créole haïtien. D'où ma motivation pour l'approfondissement de cette thèse pour encore creuser d'autres aspects du terrain haïtien méritant une attention particulière pour l'établissement d'une sociolinguistique haïtienne ouverte à la pluralité linguistique.

Port-au-Prince comme *épicentre*³⁸² des pratiques sociolinguistiques

Notre approche méthodologique, ici, a tenu compte de deux paramètres qui nous paraissent fondamentaux dans ce processus de construction identitaire dans le contexte haïtien : les représentations sociolinguistiques et l'espace d'interactions verbales. Celui-ci

³⁸² J'utilise le mot *épicentre* (développé en Partie II) pour décrire cette pratique intense (et/ou tendue) de toutes les langues en fonction du degré de représentations et des fonctions sociales de chacune d'elles.

reflète le lieu où les données contextuelles ont été recueillies. Dans le cadre de ce travail, cet espace est Port-au-Prince, la capitale haïtienne, mais aussi ses environs d'où proviennent des milliers d'habitants (en mobilité) d'où mon échantillon est extrait. Cette capitale est le foyer d'un vaste flux migratoire depuis les années 1980. Elle est à la fois cet espace d'installation et de transit rendant dynamiques les pratiques sociolinguistiques par le caractère endogène du français, le créole francisé, l'anglais et l'espagnol. Elle permet, en majeure partie, aux étrangers, diasporas locales et internationales de se retrouver à ce carrefour de mobilité socio-économique, culturelle et linguistique.

Port-au-Prince a retenu notre attention en termes d'espace de référence où la construction de la « normalité langagière » est la plus flagrante avec un pourcentage de deux millions d'habitants sur les dix millions environ constituant le bi-multilinguisme et le multiculturalisme de la République d'Haïti. Ce lieu assez dense représentant l'*épicerie* des pratiques sociolinguistiques voire sociopolitiques est perçu comme une construction sociale dynamique, car, malgré les discours sur la décentralisation et déconcentration, Haïti est toujours, de fait, un état centralisé où presque tous les services publics sont disponibles uniquement à Port-au-Prince. Cela montre combien la prise en compte d'un tel lieu est fondamentale à la définition de l'identité mais aussi et surtout à la compréhension des pratiques sociolinguistiques. Dans le cadre d'une sociolinguistique urbaine, notamment ici, il est important que l'espace soit pris en compte dans une démarche empiro-inductive. Port-au-Prince à elle seule dans sa représentation nous permet de comprendre la polarisation sociolinguistique de la société haïtienne en deux dimensions : socioculturelle et administrative. À côté de l'espace dit « Province » (En dehors), une troisième polarisation à l'extérieur du pays pourrait être prise en compte : la diaspora haïtienne dont dépendent de nombreux foyers haïtiens qui préparent leurs enfants pour aller y vivre ou étudier ; ce qui révèle les nouveaux besoins linguistiques des locuteurs pour lesquels le système éducatif haïtien doit se préparer.

Intervention sociolinguistique et sociodidactique en Haïti : nécessité et urgence

Cette thèse de doctorat a été réalisée dans un contexte particulier : celui d'après le séisme ayant ravagé Port-au-Prince en 2010. Elle se veut être - en lien au créole haïtien - une réponse aux besoins de développement des compétences de communication plurilingue et en

français dans les interactions verbales scolaires et extrascolaires en Haïti. Ces besoins font partie de façon générale de la demande sociale actuelle du pays exprimée par les représentations dans les pratiques sociolinguistiques hétérogènes, ouvertes et observables sur le terrain. Ainsi, ce travail de recherche pointe du doigt la nécessité et l'urgence de penser une intervention sociolinguistique et sociodidactique dans une démarche innovante : une « *Didactique énonciative contextualisée* ». D'où la formulation de ma question principale de départ : « *En quoi les pratiques sociolinguistiques entre créole et français haïtiens pourraient-elles être intégrées dans la mise en place d'une didactique énonciative contextualisée afin de favoriser les interactions verbales en milieu scolaire et extrascolaire en Haïti ? Quelle place l'éducation haïtienne devrait accorder, notamment, au français haïtien dans le développement et la co-gestion d'une pratique plurilingue haïtienne?* ». Cette interrogation a été abordée dans l'étude des pratiques sociolinguistiques sur le terrain. Ces pratiques forment un « cycle interinstitutionnel et interlinguistique dynamique » dans les interactions sociolinguistiques. Celles-ci sont étudiées au sens de l'unité d'analyse sociolinguistique³⁸³ où *la variable sociolinguistique co-varie avec des variables extralinguistiques* dans les espaces scolaire, juridique et radiophonique. Cela dit, les langues dans leur caractère dynamique mettent en relation des institutions (scolaires, sociales et professionnelles), sachant qu'il n'existe pas de frontière étanche entre le milieu scolaire et le milieu extrascolaire. Le français haïtien comme ensemble de ressources linguistico-culturelles haïtiennes devrait passer du milieu extrascolaire au milieu scolaire afin de faciliter l'enseignement-apprentissage du français et réduire l'insécurité linguistique dans les interactions verbales.

En effet, dans la Partie I du travail, j'ai dressé un panorama de la situation sociolinguistique haïtienne en considérant sa dimension sociohistorique. Constitué à partir de quelques données disponibles, ce panorama nous a permis de faire un premier état des lieux de l'utilisation de non seulement le français et le créole comme langues respectivement seconde et langue première, mais aussi l'anglais et l'espagnol, langues étrangères sur le

³⁸³ DUCROT, O., et SCHAEFFER, J-M, 1995, Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Seuil, p. 121.

territoire haïtien. Cette démarche contextuelle était nécessaire, car « *investir la problématique du plurilinguisme revient, de fait, à admettre la réalité et le contour des langues repérées pour en analyser la répartition des usages, les fonctions sociales, les interactions, etc.* » (Adam, 2003 : 47). Le français dès l'époque de la colonisation française a connu plusieurs statuts (langue d'enseignement, langue nationale et finalement langue officielle) alors que le créole haïtien a dû attendre la constitution de 1987 pour être consacré langue officielle. Comme langue du maître colonial, le français jouissait d'un statut privilégié dans l'espace social au détriment du créole, langue des colonisés. Ce contexte sociolinguistique marque depuis la colonie de plantation une situation diglossique ayant connu une nette diminution à partir des années 1980 durant lesquelles le créole haïtien a joué un rôle moteur dans la mobilisation pour *déchouker* le régime dictatorial des Duvalier en février 1986. De nouvelles dispositions juridiques liées à la réforme éducative de Claude C. Bernard (1980) ont alors permis au créole haïtien d'intégrer le système éducatif comme langue objet, ce qui constitue un grand pas dans la lutte contre cette situation diglossique en Haïti. Dans les interactions verbales scolaires et extrascolaires, le créole et le français n'ont pas les mêmes représentations et les mêmes fonctions sociales et pédagogiques. Cela dit, le créole comme la langue de la majorité des Haïtiens n'est pas partout dominant. Le contexte scolaire et universitaire, certaines situations de communication officielle et diplomatique et la pratique de l'écrit dans la communication institutionnelle présentent le français comme une langue dominante. Tandis que les situations familiales et sociales spontanées (marché publics, manifestations politiques, culturelles...) donnent au créole haïtien un caractère dominant, ce qui l'identifie comme langue de la majorité des Haïtiens. Ces deux cas de figure illustrent une relation « dominant-dominé » partagée entre ces deux idiomes de contact générant dans l'espace social haïtien à la fois des phénomènes de représentations, d'inégalités, de discriminations, de sécurité et d'insécurité linguistique.

L'espace social haïtien est présenté comme un espace somme toute dominé par la pluralité linguistique avec comme principales langues le français et le créole et leurs variations. Dans la partie II de ce travail de recherche, j'ai posé qu'un Haïtien francophone est forcément créolophone, car avec les TIC et les media la pratique du créole arrive à pénétrer toutes les sphères de la société haïtienne. Pourtant, un Haïtien créolophone n'est pas forcément francophone dans la mesure où l'appropriation du français se fait généralement à

l'école, relativement au créole qui est acquis à la maison comme langue première. Le faible niveau de vie socioéconomique de la quasi-totalité des familles haïtiennes ne permet pas à tous les enfants d'avoir accès à l'éducation de qualité pouvant favoriser l'appropriation du français. Même s'il devrait avoir un pourcentage de locuteurs moins élevé que le créole haïtien, le français en Haïti reste une langue seconde. Il participe ainsi de la construction de l'identité sociale, culturelle et même professionnelle des citoyens haïtiens. Toutefois, dans le contexte haïtien où le français et le créole se mélangent, il n'est pas aisé d'arrêter une distinction nette entre francophone et créolophone. En effet, le créole francisé - comme fait sociolinguistique en expansion et apanage des acteurs sociaux occupant les émissions radio-télédiffusée - peut créer la confusion catégorielle dans l'identification de ces deux types de locuteurs dans les interactions verbales chez les Haïtiens du terroir ou de la diaspora. Les discours idéologiques de certains militants du créole haïtien contre la diffusion du français est à remettre en question, car « *la diversité linguistique est une réalité indiscutable* » (Calvet, 2011 : 7). De plus, le plurilinguisme est comme un atout « *collectif - quand il relève d'une société, d'une communauté sociale où sont dites pratiquées plusieurs langues - et à la fois individuel - quand il assure aux locuteurs une valeur positive à ses compétences plurilingues* » (Bulot, 2009 : 16). Notre enquête de terrain relève des indices probants quant à la consolidation de la pratique du français et des langues étrangères en Haïti, contrairement à certains discours visant à discriminer les français et ses locuteurs haïtiens.

Langues, revendications et insertion socioprofessionnelle : représentations et expressions du terrain de recherche

Basée sur une approche qualitative quantifiée et héritée d'une démarche co-construite - où les recherches doivent être menées de manière collaborative (Castellotti, 2012 : 33) -, cette thèse de doctorat a accordé une large part à la linguistique de terrain et la *sociodidactique dite de « terrain »* (Rispaïl et Blanchet, 2011). En effet, dans la Partie III, les entretiens, les questionnaires et les observations (in vivo) nous ont permis de manière complémentaire de collecter des observables et de les mettre en perspective afin de déceler les obstacles liés aux pratiques sociolinguistiques en contexte scolaire et extrascolaire. Les résultats obtenus à partir de ces trois outils méthodologiques nous ont permis de revenir sur quelques-uns des paramètres déterminants des pratiques sociolinguistiques.

Le créole et le français sont revendiqués et assumés par les enquêtés comme langues haïtiennes à part entière. Le français comme le créole haïtien fait partie intégrante de la construction identitaire haïtien. Il confère d'autant plus une identité socioprofessionnelle aux citoyens haïtiens dans la mesure où, non seulement elle est la langue d'enseignement à l'école et à l'université, mais aussi un sésame pour les professionnels dans certains domaines. D'où la nécessité de parler de d'HAÏTIANITE que nous pouvons considérer comme un tout holistique réunissant à la fois la créolité et la francité. Celle-ci prend en compte à la fois le *français haïtien* et de façon plus générale le français dit « de France » recherché par les locuteurs haïtiens. L'expansion du *créole francisé* dans la quasi-totalité du quotidien haïtien constitue même une forme de parler permettant à l'interactant scolarisé de rester à la fois proche du créole haïtien et du français. Le créole francisé présente une double utilisation : identification des scolarisés dans la quête d'une promotion sociale et l'établissement d'une relation de mise à proximité (pour faciliter la compréhension) et de mise à distance (pour établir une discrimination socio-scolaire) dans les interactions sociales. Ce mélange créole-français est un continuum sociolinguistique et sémantique des pratiques sociolinguistiques

Le milieu familial haïtien est un milieu social plurilingue. A côté des pourcentages d'usages du français toujours estimés autour de 15 à 25% dans certains travaux sur les langues haïtiennes, les familles haïtiennes sont souvent présentées comme des espaces monolingues où le créole haïtien serait l'unique langue utilisée. Pourtant, nos résultats montrent que d'autres langues comme le français, l'anglais et même l'espagnol peuvent y être aussi utilisées. Les scolarisés utilisent généralement le créole avec leurs proches et le français parfois avec leurs camarades. L'on comprend que les scolarisés n'utilisent pas le français et le créole comme deux idiomes étanchement distincts. Ils utilisent à défaut du français le créole francisé. Il est à noter que c'est un signe de réussite pour les parents de voir leurs enfants s'exprimer en français lors même qu'ils ne pourraient pas comprendre leurs discours. De plus, le français a été toujours identifié aux scolarisés et, en particulier, aux gens d'en Haut (du créole haïtien, « anwo ») relativement à la masse populaire désignée par les gens d'en bas (du créole haïtien, « Aba »). Et de façon plus générale, le créole est identifié à la langue des non-scolarisés et même analphabètes et correspond à la province (en dehors : « Andeyò ») tant tandis que le français, à la langue des intellectuels renvoyant à Port-au-Prince (la ville : « lavil »). L'émergence de cette situation plurilingue dans les familles haïtiennes serait

influencée par le rôle que joue la diasporisation – à travers la mobilité sociolinguistique - comme l'un des effets de la mondialisation.

Contrairement à certains discours idéologiques de certains militants du créole haïtien faisant la promotion d'une langue unique - ce que nous avons interprété comme une imposition d'une *pensée unique* (Hagège, 2002) - dans les interactions verbales scolaires et extrascolaires, les scolarisés souhaitent maintenir une pratique du français. Ils cherchent d'ailleurs à se l'approprier par tous les moyens : écoutes des stations radiophoniques, lectures, fréquentations des instituts de langues et de certains milieux dans lesquels le français est pratiqué. Les résultats montrent que les répondants sont favorables à la pratique du français lors même qu'ils n'auraient pas un niveau de compétences de communication élevé dans cette langue. Cette position des répondants est liée aux représentations des pratiques sociolinguistiques sur le terrain et les perspectives d'avenir que pourraient offrir la maîtrise du français et même de l'anglais. Ainsi, les discours sur les pratiques sociolinguistiques en Haïti aujourd'hui devraient tenir compte de la réalité du marché linguistique haïtien où l'on assiste à l'émergence du plurilinguisme comme phénomène inévitable.

L'insertion socioprofessionnelle est favorisée par la capacité à communiquer en français. Celui-ci se retrouve en position de langue la plus utile sur le marché du travail, avant le créole haïtien et l'anglais. Le développement des compétences de communication en français est donc fondamental pour travailler librement dans certains domaines. Cette langue s'implique dans les entretiens d'embauche et l'exercice de certains métiers de niveau universitaire. Les représentations sociolinguistiques du côté de la réception dans la société - cas de l'auditoire de radiophonie et de l'assistance d'un tribunal en Haïti - accordent beaucoup plus d'importance à celui qui s'exprime en français, car celui-ci est considéré comme un indice de compétence professionnelle et de culture. Par conséquent, les représentations créent des inégalités et des discriminations sociolangagières dans certaines situations.

Le français oral est utilisé par certains locuteurs haïtiens pour se valoriser socio-professionnellement alors que le français écrit est utilisé, dans certains cas, pour fuir l'insécurité linguistique. De façon générale, dans la pratique du plurilinguisme en Haïti les répondants rencontrent des éléments de blocage en français et même en créole, anglais et

espagnol. Les éléments de blocage les plus pertinents se relèvent être des notions de grammaire et du vocabulaire du français. La notion de *faute* d'orthographe est un instrument de discrimination et même objet de punition dans certains cas. Ils font ainsi face aux savoirs langagiers extrascolaires constitués des ressources linguistico-culturelles qu'on peut désigner par « français haïtien ». Le besoin de mentionner dans les interactions « glos lwil » (glosse d'huile), « mamit diri » (marmite de riz), « vè mayi » (verre de maïs) est souvent perçu comme du créole ou encore comme une *faute*. Ce travail de recherche propose de prendre en compte le contexte d'énonciation par l'adoption d'une *didactique énonciative contextualisée*. Cette démarche a pour objectif de mettre en relation les milieux scolaire et extrascolaire des apprenants dans les interactions verbales en considérant leur vécu comme partie prenante de leur construction sociale à l'intérieur de la salle de classe. Et, le développement des compétences de communication en français oral devient indispensable dès lors « *l'acte de raconter est effectivement une tâche communicative récurrente* » (Clerc (2002 : 205). La prise en compte du langage quotidien extrascolaire partagé des apprenants devient alors indispensable à la libération de la parole et à la dynamique interactionnelle des pratiques didactiques.

Pour une sociolinguistique et sociodidactique du plurilinguisme

L'innovation que constitue une pratique didactique du plurilinguisme n'est pas encore intégrée dans les méthodes utilisées dans le processus enseignement-apprentissage des langues en Haïti ; encore moins les situations d'interactions verbales où le *français haïtien* est une nécessité pour le développement des compétences de communication et la diminution de l'insécurité linguistique. L'idée du bilinguisme équilibré de l'Education nationale pourrait ne pas être efficace dans la mesure où elle ferait partie de la définition de l'un des objectifs stratégiques généraux du système éducatif. Cette idée devrait s'accompagner d'une démarche pragmatique et notamment concrète sur le terrain. Ainsi, il serait important de penser à ce qui serait plus proche des sujets locuteurs en termes de formulation d'objectif à atteindre dans le cadre du développement des compétences de communication plurilingue. Cette relation de proximité entre sujets et objectifs d'enseignement et d'apprentissage des langues nous fait penser à Marcellesi (2003 : 56) qui explique que *l'enseignement de la langue n'est pas seulement une question de connaissance, mais aussi et surtout des variations qui en*

découlent. Cela dit, tout enseignement de langue devrait impliquer une prise en compte des phénomènes de variations. L'objectif stratégique du Ministère de l'éducation nationale d'Haïti n'a pas encore trouvé sa place à l'école haïtienne, car celle-ci n'est pas encore sensibilisée par la nécessité d'une pratique sociolinguistique plurilingue, y compris celles des variations, puisque les langues créole et français sont encore perçues par les enseignants comme deux blocs homogènes avec des frontières étanches que l'élève est contraint de ne pas franchir. Ainsi, l'école haïtienne devrait être repensée dans une perspective intégrante des variations sociolinguistiques qui pourraient constituer à la fois une richesse linguistique et une des stratégies d'apprentissage centrées sur l'apprenant.

Mon enquête de terrain montre une salle de classe recherchant une pratique d'un français déconnectée de l'environnement des apprenants. C'est une salle de classe dans laquelle les méthodes utilisées sont loin de refléter les pratiques sociolinguistiques effectives du quotidien des sujets apprenants. Ainsi, il y a nécessité d'approfondir nos réflexions sur les pratiques sociolinguistiques et didactiques en vue de faire progresser le débat sur les langues haïtiennes et la vision de l'État haïtien dans l'élaboration des projets sur l'éducation et les langues en présence. Cette nécessité fait partie de l'expression de la demande sociale actuelle du pays qui représente un vaste champ de recherche en sciences du langage - notamment en sociolinguistique, sociodidactique, ethnographie de la communication, etc. - à exploiter pour le bien-être collectif des Haïtiens en quête d'une identité sociale et professionnelle à la fois francophone, créolophone voire anglophone. Cette exploitation se traduit, dans le cadre de ce travail de recherche sur Haïti, par l'intervention sociolinguistique représentant, *un champ à construire et à légitimer* (Bretegnier, 2008 : 8). En tout cas, la constitution de mon corpus pour ce présent travail de recherche sur Haïti offre, espérons-le, des opportunités à exploiter pour faire avancer les recherches en sciences du langage.

Présence diasporique et dynamique sociolinguistique haïtienne

Dans la prise en compte des pratiques sociolinguistiques et sociodidactiques, la diaspora haïtienne francophone semble jouer un rôle important particulièrement dans la reconnaissance, la consolidation et l'apprentissage du français à l'intérieur comme à l'extérieur d'Haïti. Ce français au contact du créole donne par hybridation le « créole francisé » qui est un parler valorisé dans le cadre interactif. Dans une démarche réflexive sur

la francophonie, il est important de nous interroger sur la place du « créole francisé », comme phénomène sociolinguistique transversal participant à la construction identitaire de presque tous les scolarisés du pays. Comment considérer les stratégies des interactants créolophones ne pouvant pas utiliser, à proprement parler, le français dans le cadre communicationnel ? Dans la mise en place d'un répertoire des ressources socio-langagières, notamment d'une biographie socio-langagière, quel statut attribuer à de tels sujets parlants ? Sont-ils partiellement des francophones ou encore partiellement des créolophones ? Dans un cas comme dans l'autre, l'adoption d'une identification d'une biographie langagière individuelle semble ambiguë. Pourtant, l'espace où se trouve Haïti pourrait bien être identifié comme foyer à la fois francophone et créolophone dans la perspective du plurilinguisme. De toute façon, ce parler nommé « créole francisé » joue un rôle important dans la mesure où il favorise la prise de parole et l'émergence une catégorie sociale diversifiée en ce sens qu'elle regroupe à la fois des individus des classes moyennes et ceux de la bourgeoisie haïtienne. Le « créole francisé » prend appui sur des dimensions spatiales.

Les réseaux diasporiques liés par la vie socioéconomique et culturelle à Haïti représentent un pôle d'influence extérieure par la mobilité des individus mais aussi par la mobilité des langues, y compris leurs contacts permanents, favorisant des phénomènes de mélanges (créole-français, *créole francisé*-anglais, créole-anglais). De l'intérieur, les représentations socioéconomiques donnent lieu à un parler qui rapproche le créolophone du francophone et neutralise les situations de tension dans l'espace social. Ce type de parler pourrait créer une relation de proximité entre les deux langues et, donc, entre les interactants par les attributs du continuum linguistique. Celui-ci contribue largement à l'émergence – même si ce n'est pas encore reconnu – d'un français parlé dans les interactions verbales comme étant porteur de la réalité typique haïtienne pour laquelle on ne saurait chercher d'équivalent dans le français dit « hexagonal »³⁸⁴ pratiqué en France. Cette quête d'équivalent quasi-inexistant est susceptible de faire obstacle à la circulation de la parole dans le cadre

³⁸⁴ « Français hexagonal » : expression utilisée par les intellectuels haïtiens entre le français de France et les parlers locaux (français haïtien et « créole francisé »). Mais en réalité le problème est que la France ne parle pas qu'une variété de français.

interactif en Haïti. Grâce aux effets de contacts des langues en présence (pas que le français et le créole mais aussi l'anglais et l'espagnol), cette émergence favorise l'expansion de ce « *français haïtien* » et, en même temps, le « *créole francisé* » dans l'espace haïtien voire celui de la diaspora haïtienne dans le monde entier.

Le plurilinguisme comme outil d'émergence

A côté des interactions diasporiques et les besoins d'études à l'étranger - qui sont parmi les principales sources de l'émergence de ce plurilinguisme - dans une perspective globalisante des pratiques sociolinguistiques, la situation resterait toujours plurilingue dans la mesure où Haïti était déjà exposée depuis son existence à des situations bilingues et même plurilingues. La vision d'une éducation, notamment d'une école, exclusivement en créole ne pourrait être un signe de progrès pour Haïti qui fait déjà partie intégrante de la dynamique de la diversité francophone. Si les universités haïtiennes sont membres à part entière de la CORPUCA (Conférence régionale des Recteurs, Présidents et Directeurs d'Institutions dans la Caraïbe)³⁸⁵ jusqu'à la présider, c'est grâce à la place que ces universités accordent au français dans la formation des citoyens. Haïti, à travers ce réseau d'échange, peut mettre en évidence la pluralité linguistique. Le créole - comme langue en partage dans l'espace caribéen - peut être utilisé dans les interactions entre les entités ; ce qui pourrait permettre de consolider, en particulier, les valeurs de l'Haïtianité (créolité et francité) et, en général, l'Antillanité.

Si, pour Chaudenson (1991 : 199), *la politique linguistique est l'ensemble des choix nationaux en matière de langue et de culture qui tient à la définition des objectifs généraux (statut, emploi et fonction des langues ; implication et matière d'éducation, de formation, d'information et de communication, etc.)*, l'application d'une politique linguistique en Haïti devrait aussi tenir compte de toutes ces dimensions présentées dans cette définition. Il ne

³⁸⁵ [AUF - Bureau Caraïbe](http://www.auf.org/bureau-caraibe) - CORPUCA, www.auf.org/bureau-caraibe/actions-regionales/corpuca, le 05-12-2014.

devrait pas s'agir de simples lois linguistiques fixant le statut et la fonction des langues haïtiennes au plan académique et administratif. Cette politique linguistique haïtienne ne devrait pas être non plus une source d'ambiguïté permettant à certains citoyens de prétendre à l'établissement d'un état de droit dominé par un quelconque monolinguisme où tout doit être en créole haïtien. Au contraire, la position juridique des autorités sur les questions de langues devrait être traitée dans une perspective glottopolitique dans la mesure où le pays devrait s'ouvrir au plurilinguisme. Ce caractère pluriel que devrait avoir Haïti lui vient des différentes présences étrangères qu'elle a connues. Citons à juste titre les Espagnols, les Français, les Africains, les États-Uniens, etc.

Aujourd'hui, l'école et l'université font face à un phénomène plurilingue et pluriculturel pour lequel ces deux institutions n'ont pas été préparées. À côté du français, le créole n'est pas pris en compte formellement, ni même l'anglais comme langue ayant une influence importante sur l'éducation, la formation et le marché du travail par rapport à sa représentation de *lingua franca incontournable de la planète* (Ben-Rafael et Ben-Rafael, 2013 : 133). De ce point de vue, il y a lieu de se demander si l'anglais ne sera pas un jour « *une langue non étrangère* » (Ben-Rafael et Ben-Rafael, op.cit : 133) relativement à la place qu'il occupe dans quelques écoles et ONG en Haïti, comme c'est le cas dans un pays comme Israël. En effet, l'anglais joue un rôle privilégié dans certaines écoles haïtiennes, éducatif (surtout au niveau de certains *jardins d'enfants*³⁸⁶ de l'élite haïtienne)³⁸⁷ et socioprofessionnel, notamment, dans les organismes internationaux où il est considéré parmi les langues internationales. De ce point de vue, Calvet (2002 : 147) explique que c'est « *par un étrange conformisme, on considère comme internationales les langues officielles ou de travail des organisations internationales, entérinant ainsi un état de fait* ». Cet état de fait est

³⁸⁶ « Jardin d'enfants » ou « kindergarden » : nom donné aux écoles préscolaires en Haïti.

³⁸⁷ Surtout dans certains *jardins d'enfants* de l'élite haïtienne. Au niveau préscolaire, l'État haïtien est presque totalement absent dans sa mission de contrôle des acquis des apprenants. Même dans les publicités, certaines écoles mettent en avant le français mais aussi l'anglais et l'espagnol pour attirer la clientèle en quête d'une éducation bi-trilingue (français – anglais/espagnol) pour ses enfants. Le créole n'est pas mentionné dans ce genre de publicité.

manifeste dans les institutions internationales du pays et fait que l'anglais se positionne parmi les trois premières langues les plus présentes (créole-français-anglais) dans les interactions verbales sur le terrain.

Tout compte fait, l'on comprend que l'école et l'université ne sauraient être continuellement monolingues, car l'autogestion des pratiques sociolinguistiques fait de plus en plus place à l'émergence des variations notamment le *français haïtien* et le *créole francisé* issus du phénomène de contact permanent du français et du créole en Haïti. Cette autogestion doit être prioritairement prise en compte dans les interactions verbales en milieu scolaire où le français est à la fois langue d'outil et langue d'objet. Relativement à l'amélioration des situations d'interactions verbales scolaires et extrascolaires, le français haïtien semble pouvoir constituer un levier au développement des compétences de communication en français dans la mesure où il constitue un ensemble de ressources linguistico-culturelles actives du quotidien des apprenants locuteurs haïtiens.

Comme continuum sociolinguistique et culturel entre le milieu scolaire et extrascolaire, cette variation du français local dans l'espace sociale haïtien peut assurer la co-gestion et le développement d'une pratique plurilingue en passant par une *didactique énonciative contextualisée*. « *L'avenir du plurilinguisme en milieu scolaire n'est pas seulement l'affaire de décideurs et de circulaires ni ne découle exclusivement des rapports de force économiques ou culturels entre peuples parlant telle(s) langue(s). Il dépend de l'école elle-même et de sa capacité tant institutionnelle que pédagogique à s'adapter à un nouveau paysage linguistique et à la façonner en retour* » (Coste et Hebrard, 1991 : 8). Dans une perspective sociodidactique et sociolinguistique du plurilinguisme, il est nécessaire que l'école haïtienne s'ouvre à toutes formes de parler impliquées dans le vécu des acteurs de la salle de classe. L'autogestion doit être aussi prise en compte dans les milieux extra-académiques où certains locuteurs font face aussi aux phénomènes de discriminations et de l'insécurité linguistique. Dans ce point de vue, l'État haïtien a son rôle à jouer dans la gestion d'un espace social plurilingue, car « *dans un contexte plurilinguisme où une langue est en concurrence avec d'autres, le choix opéré est souvent un choix politique* » (Franchéo, 1995 : 11). Ainsi, une approche glottopolitique priorisant la pluralité linguistique est indispensable pour changer les représentations sociolinguistiques tant du côté des dirigeants que du côté des

dirigés ; ce qui favorisera non seulement la libération de la parole dans les interactions verbales mais aussi l'égalité des chances et la construction identitaire de l'*Haïtianité* rêvée.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages spécialisés

ACHARD, P., 1997, « Analyse de discours en sociolinguistique », dans MOREAU, M.-L., 1997, *Sociolinguistique. Concepts de base*. Mardaga. Pages 41-47.

ANDRE, V., 2006, « Un chercheur en sociolinguistique dans une réunion de travail en entreprise » in CANUT, E., LEGLISE, I. & co. (dir.), 2006, *Applications et implications en sciences du langage*, Actes des Journées des Jeunes Chercheurs, L'Harmattan.

REGIS, A, 1992, *La littérature franco-antillaise*, Karthala, 384 pages.

AUNGER, E., 1989, « Langue et pouvoir: contexte politique de l'enseignement des études francophones », dans Bilinguisme et enseignement du français.

BAGGIONI, D., 1997, « Analyse de discours en sociolinguistique », dans MOREAU, M.-L., 1997, *Sociolinguistique. Concepts de base*. Mardaga. Pages 41-47.

BAJRIC, S., 2009, *Linguistique, Cognitif et didactique*, Presse de l'Université de Paris-Sorbonne, France.

BASTIEN, R., 1985, *Le paysan haïtien et sa famille*, Editions KARTHALA, Paris.

BAUDOUIN, J-M. et FRIEDRICH, J., 2001, *Théories de l'action et éducation*, Editions De Boeck Université, Bruxelles.

BAVOUX, C, PRUDENT, L-F et WHARTON, S., 2008, *Normes endogènes et plurilinguismes*, ENS EDITIONS.

BEACCO, J-C, 2011, « Contextualiser les savoirs en didactique des langues », dans BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Montréal / Paris, PREFics, Agence Universitaire de la Francophonie / Editions des archives contemporaines, pages 31-40.

BENIAMINO, M., 1997, « Diglossie enchâssée / Diglossie juxtaposée », dans MOREAU, M-L. (éd.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga.

BERTHOUD, A-Cl., 2002, « Regards croisés sur le discours, l'action et l'appropriation des langues, et pistes à inventer », dans CICUREL, F. et VERONIQUE, D. (coord.), 2002, *Discours, action et appropriation des langues*, Presses Sorbonne Nouvelle.

BLANCHET, Ph., 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangère*, Peeters LOUVAIN-LA-NEUVE. SPILL- 23.

BLANCHET, Ph., 2000, *Linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, Presses Universitaires de Rennes, réédition 2009.

BLANCHET, Ph, 2002, *Langues, cultures et identités régionales en Provence*, L'Harmattan.

BLANCHET, Ph. et BULOT, .T, 2013, *Une introduction à la sociolinguistique (pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde)*, éditions des archives contemporaines.

BLANCHET, Ph. et CHARDENET, P (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Editions des archives contemporaines.

BLANCHET, Ph., RISPAIL, M. et CLERC, S., 2014, « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2014/3 (n° 175), p. 283-302.

BLANCHET, Ph., 2009, « Gravité et relativité du pesage des langues : avantage, inconvénients et limites d'une métaphore », dans GASQUET-CYRUS & PETITJEAN, C. (dir.), *Le poids des langues*, L'Harmattan.

BLANCHET, Ph., 2011, « Les transpositions didactiques », dans BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Montréal / Paris, PREFics, Agence Universitaire de la Francophonie / Editions des archives contemporaines.

BLANCHET, Ph., 2011, « La question des transferts méthodologiques et interdisciplinaires, dans BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Montréal / Paris, PREFics, Agence Universitaire de la Francophonie / Editions des archives contemporaines.

BLANCHET, Ph., 2011, « Nécessité d'une réflexion épistémologique », dans BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Montréal / Paris, PREFics, Agence Universitaire de la Francophonie / Editions des archives contemporaines, pages 9-20.

BLANCHET, Ph., 2011, « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables. L'observation participante », dans BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Montréal / Paris, PREFics, Agence Universitaire de la Francophonie / Editions des archives contemporaines, pages 72-76.

BLANCHET, Ph., 2013, « Politique linguistique et diffusion du français dans le monde », dans BULOT, T. et BLANCHET, Ph., 2013, *Une introduction à la sociolinguistique (pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde)*, [Editions des archives contemporaines](#), Paris, 166 pages. Pages 73-111.

BLANCHET, Ph., RISPAIL, M. et CLERC, S., 2014, « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2014/3 (n° 175), p. 283-302.

BENIAMINO, M., 1997, « Diglossie enchâssée / Diglossie juxtaposée », dans MOREAU, M-L. (éd.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga.

BEN-RAFAEL, E. et BEN-RAFAEL, M., 2013, *Sociologie et sociolinguistique des francophonies israéliennes*, Peter Lang, 286 pages.

BERNABE, J., CHAMOISEAU, P. et CONFIANT, R., 1993, *Eloge de la créolité*, Gallimard.

BERRENDONNER, A. et GRIZE (dir.), 1988, *Perspectives méthodologiques et épistémologiques dans les sciences du langage*, Actes du colloque de Fribourg (Suisse), Peter Lang.

BERROUËT-ORIOU, R., 2011, « Aménagement linguistique et didactique des deux langues haïtiennes », dans BERROUËT-ORIOU, R. (dir.), 2011, *L'aménagement linguistique en Haïti: enjeux, défis et propositions*, Éditions de l'Université d'État d'Haïti (Port-au-Prince) et du Cidihca (Montréal), pages 73- 144.

BERROUËT-ORIOU, R. et Co. (Dir.), 2011, *L'aménagement linguistique en Haïti : enjeux, défis et propositions*, Editions du CIDIHCA et Editions de l'Université d'État d'Haïti.

BERROUËT-ORIOU, R., 2011, « Aménagement linguistique et didactique des deux langues haïtiennes », dans BERROUËT-ORIOU, R. (dir.), 2011, *L'aménagement linguistique en Haïti: enjeux, défis et propositions*, Éditions de l'Université d'État d'Haïti (Port-au-Prince) et du Cidihca (Montréal), pages 73- 144.

BAVOUX, C., PRUDENT, L-F. et WHARTON, S., 2008, *Normes endogènes et plurilinguisme* (aires francophones, aires créolophones), ENS Editions, 200 pages.

BICKERTON, D, 2010, *La langue d'Adan*, Dunod, 307 pages.

BOUKOUS, A., 1999, « Le Questionnaire », dans CALVET, L-J. et DUMONT, P., 1999, *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan, pages 15-24.

BRASSEUR, P., 1999, « L'enquête dialectologique. Les atlas linguistiques » in CALVET, L-J. et DUMONT, P., 1999, *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan.

BOURDIEU, P., 1982, *Ce que parler veut dire*, Fayard.

BOURDIEU, P., 1984, *Questions de sociologie*, Editions de Minuit, 277 pages, Paris.

BOSC, S., 2008, *Stratification et classes sociales (la société française en mutation)*, Armand Colin (6^{ème} édition), 213 pages.

BRASSEUR, P., 1999, « L'enquête dialectologique. Les atlas linguistiques », dans CALVET, L.-J. et DUMONT, P., 1999, *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan.

BRETEGNIER et LEDEGEN, 2002, Sécurité/insécurité linguistique-Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques-, en hommage à Nicole GUEUNIER, Université de la Réunion.

BRETON, R., 1996, « La démographie des francophones est-elle insaisissable ? » in ROBILLARD (DE), D. et BENIAMINO, M., 1996, *Le français dans l'espace francophone. Description linguistique et sociolinguistique de la francophonie*, Honoré Champion EDITEUR.

BULOT, T., 2009, *Formes et normes sociolinguistiques* (ségrégations et discriminations urbaines), L'Harmattan, Paris.

BULOT, T., 2013, « *L'approche de la diversité linguistique en sociolinguistique* », dans BULOT, T. et BLANCHET, Ph., 2013, *Une introduction à la sociolinguistique (pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde)*, Editions des archives contemporaines, Paris, 166 pages.

BULOT, T., 2013, « *Objet, terrain et méthodes de la sociolinguistique* », dans BULOT, T. et BLANCHET, Ph., 2013, *Une introduction à la sociolinguistique (pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde)*, Editions Archives contemporaines.

BULOT, T. et BLANCHET, Ph., 2013, *Une introduction à la sociolinguistique (pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde)*, Editions des archives contemporaines, Paris, 166 pages.

BOYER, H., 2008, *langue et identité. Sur le nationalisme linguistique*, Lambert-Lucas LIMOGES.

BOYER, H., 1991, *Eléments de sociolinguistique. Langue, communication et société*, DUNOD.

CALVET, L-J, 1993, « Francophonie et géopolitique », dans *Le français dans l'espace francophone*, Tome 1, 534 pages.

CALVET, L-J., 1988, *Linguistique et colonialisme*, Editions Payot, 328 pages.

CALVET, L-J., 2004, *Essais de linguistique. La langue est-elle une invention des linguistes ?* Plon.

CALVET, L-J, 2011, *Il était une fois 700 langues*, Fayard.

CALVET, L-J, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Plon, 304 p.

CALVET, L-J., 1994, *Voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*, Editions Payot & Rivages.

CALVET, L-J. et DUMONT, P., 1999, *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan.

CANUT, E., LEGLISE, I. & co. (dir.), 2006, *Applications et implications en sciences du langage*, Actes des Journées des Jeunes Chercheurs, L'Harmattan.

CASTELLOTTI, V., 2012, « Recherches qualitatives : épistémologie, écriture, interprétations en didactique des langues », Université François Rabelais, Tours EA 4246 PREFics-DYNADIV, dans GOI, C. (dir.), 2012, *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité*, L'Harmattan. p. 23-37.

CASTELLOTTI, V. et MOORE, D., 1999, *Alternances des langues et construction de savoir*, ENS Editions.

CASTELLOTTI, V. et MOORE, D., 2008, *La compétence plurilingue : regards francophone*, Peter Lang.

CAUSA, M., GALLIGANI, S. et VLAD, M., 2014, *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels, Actes académiques* (Série Langues et perspectives didactiques), Riveneuve éditions.

CHAUVIRE, Ch. et CHEVALIER, S., 2010, *Dictionnaire Bourdieu*, Ellipses.

CICUREL, F., 2011, « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser », dans BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Montréal / Paris, PREFics, Agence Universitaire de la Francophonie / Editions des archives contemporaines, pages 323-335.

CLERC, S., 2002, « L'acquisition des conduites narratives en français, langue étrangère », dans CICUREL, F. et VERONIQUE, D. (coord), *Discours, action et appropriation des langues*, Presses Sorbonne Nouvelle.

COMBRA, GINE, M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Editions Didier, Paris.

COSTE, D., 2005, « Eléments pour une construction utopique nécessaire », dans PRUDENT, L-F., TURPIN, F. et WHARTON, S. (éds), 2005, *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. PETER LANG.

COSTE, D., 2006, « Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français », dans CASTELLOTTI, V. et CHALABI, H., 2006, *Le français langue étrangère et seconde (Des paysages didactiques en contexte)*, L'Harmattan.

CHAUDENSON, R., 1991, *La francophonie : représentations, réalités, perspectives*, Institut d'études créoles et francophones, Université de Provence.

CHAUDENSON, R., 1989, *Vers une révolution francophone*, l'Harmattan, Paris.

CHAMOISEAU, P ET CONFIANT, R., 1991, *Lettres créoles (Traces antillaises et continentales de la littérature) (1635- 1975)*, HATIER, 225 pages.

CHAUVIRE, Ch. et CHEVALIER, S., 2010, *Dictionnaire Bourdieu*, Ellipses.

CELNIKIER ANNE, S., 2007, « Identités plurilingues : autour des créoles et des langues mixtes. À propos de *The Ecology of Language Evolution de Salikoko S. Mufwene* », *La linguistique*, 2007/2 Vol. 43, p. 137-148. CAIRN.INFO.

CLERC, S., 2002, « L'acquisition des conduites narratives en français, langue étrangère », in CICUREL, F. et VERONIQUE, D. (coord.), *Discours, action et appropriation des langues*, Presses Sorbonne Nouvelle.

COSTE, D. et HEBRARD, J., 1991, *Vers le plurilinguisme*, Hachette, Tunisie.

CUCHE, D., 2001, *la notion de culture dans les sciences sociales*, Editions La découverte, Paris.

CUQ, J-P (Dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français Langue étrangère et seconde*, CLE International.

DAHLET, P., 2011, « Le plurilinguisme sur un baril de poudre : splendeur d'un idéal et violences des pratiques », dans BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (Dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Montréal / Paris, PREFics, Agence Universitaire de la Francophonie / Editions des archives contemporaines.

DAHLET, P., 2008, « Les identités plurilingues : enjeux globaux et partages singuliers », dans, MARTINEZ, P., MOORE, D. et SPAETH, V., 2008, *Plurilinguismes et enseignement. Identités et construction*, Editions Riveneuve. Pages 23-45.

DAMOISEAU, R., 2005, *Eléments de grammaire comparée Français-Créole haïtien*, Rouge Editions, PUC, MATOURY.

DEGRAFF, M., 2000, *A propos de la syntaxe des pronoms objets en créole haïtien : points de vue croisés de la morphologie et de la diachronie*, Massachusetts Institute of Technology

DEJAN, I., 2006, *Yon lekòl tèt anba nan yon peyi tèt anba*, Haïti.

DELISLE, P., 2003, *Le catholicisme en Haïti XIX^e siècle (Rêve d'une « Bretagne noire » 1860-1915)*, Editions KARTHALA, Paris.

DE PIETRO, J. F., 2004, « Enjeux, orientations et perspectives pour des activités réflexives à l'école : cas de la Suisse francophone » in VARGAS, C. (dir.), 2004, *La langue et études de la langue (approches linguistiques et didactiques)*, Publications de l'Université de Provence.

- DEPREZ, CH., 1996, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris. Didier CREDIF.
- DEPREZ, CH., 1999, Les enquêtes « MICRO », dans CALVET, L-J. et DUMONT, P., 1999, *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan.
- DETRIE, C., SIBLOT, P. et VERINE, B., 2001, *Termes et concepts pour l'analyse du discours (une approche praxématique)*, HONORE CHAMPION, Paris.
- DUCROT, O., et SCHAEFFER, J-M, 1995, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil.
- DURU-BELLAT, M. et VAN ZANTEN, A., 1999, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, Paris.
- DODILLE, N. et DUTU, A., 1991, *L'état des lieux en sciences humaines et sociales*, L'Harmattan.
- DURU-BELLAT M. et VAN ZANTEN, A., 2002, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, 252 pages.
- FATTIER, D., 2006, « *Haïti et ses langues : représentations et réalités* », dans *Presence haïtienne*, Centre de recherche textes et francophonies civilisations et identités, Université de Cergy-Pontoise, p. 159- 170. Voir aussi FATTIER, D., 1984, « *De la variété røk à la variété swa : pratique vivante de la langue en Haïti* », *Conjonction* 161-162, Port-au-Prince.
- FOUREZ, G. en coll. avec LAROCHELLE, M., 2009, *Apprivoiser l'épistémologie*, Editions De Boeck Université.
- FOURNIER, R., 2011, « Au-delà et en deçà de la mémoire du créole : historicité, contacts, convergence, convivialité », dans BERROUËT-ORIOU, R (dir.), 2011, *L'aménagement linguistique en Haïti: enjeux, défis et propositions*, Éditions de l'Université d'État d'Haïti (Port-au-Prince) et du Cidihca (Montréal), pages 51-70.
- FRANCHEO, M., 1995, *Langage et pouvoir en interaction : études de quelques exemples*, Feuillet de l'ENS de Fontenay-St Cloud, Centre de Recherche sur le Discours et la Domination.

FRANÇOIS, P. E., 2010, *Politiques éducatives et inégalités des chances scolaires en Haïti*, Editions de l'Université d'État d'Haïti, Haïti.

GAJO, L. et MONDADA, L., 2000, *Interactions et acquisition en contexte*, Editions Université Fribourg Suisse.

GAJO, L., 2005, « Le français langue seconde. Choix de modèles, de langues et de disciplines », dans *Français langue d'enseignement, vers une didactique comparative*, Le français dans le monde. CLE International.

GALLI, H., VERNEY-CARRON, N. & coll., 2013, *Les didactiques au prisme de l'épistémologie. Une approche plurielle*, Collection Sociétés. Editions Universitaires de Dijon.

GINE, M. C., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue. Langues et Apprentissage des Langues*, Collection, COSTE, D. et MOORE, D. (Dir.), Editions Didier, Paris.

GASQUET-CYRUS, M., 2009, « *Pratiques, Représentations, Catégorisations : mots des locuteurs, mots des linguistes et autocritique* », dans ELOY, J-M. et PIEROZAK, I., 2009, *Intervenir, appliquer, s'impliquer ?*, L'Harmattan, Paris. Pages 105-116. (Voir pour les accents, cet article. Accent que cherchent les haïtiens : Parisiens).

GASQUET-CYRUS, M. et PETITJEAN, C. (dir.), 2009, *Le poids des langues*, L'Harmattan.

GOFFMAN, E., 1981, *Façons de parler*, Paris, Minuit.

GOHARD-RADENKOVIC, A., 1999, *Communication en langue étrangère*, Peter Lang.

GUESPIN, L. et J-B., MARCELLESI, *Pour la glottopolitique*, LANGAGES n° 83, 1986.

HAGEGE, C., 2002, *Contre la pensée unique*, Editions Odile Jacob, 247 pages.

HAMERS, F., J., 1997, « Contact des langues », dans MOREAU, M-L. (éd.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga.

HAZAEEL-MASSIEUX, M-C., 2011, *Les créoles à base française*, Editions Orphrys, 165 pages.

HYMES, D., 1991, *Vers la compétence de communication*, Hatier et Didier.

JEAN PETIT, C., 2010, « Les représentations des langues étrangères dans deux périphéries francophones. Le cas de Marseille et de Lausanne », dans VARGAS, C. & Coll. (dir.), 2010, *Langues et Sociétés. Approches Sociolinguistiques et Didactiques*, Collection Espaces discursifs, L'Harmattan, 298 pages.

JOINT, L-A., 2006, *Système éducatif et inégalité sociales en Haïti*, L'Harmattan.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1995, *Les interactions verbales*, Armand Colin, 318 pages.

KERBRAT-ORECCHIONI, C., 1998, *Les interactions verbales* (T I), Armand Colin, Paris.

KRAMSCH, C., LEVY, D. et ZARATE, G., 2009, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Editions des archives contemporaines.

LAFONTAINE, D., 1997, « Attitudes linguistiques », dans MOREAU, M-L (éd.), 1997, *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga, pages 56-60.

LAHIRE, B., 2007, « Savoirs et techniques intellectuelles à l'école primaire » (dans Ch. III, Ce que l'école doit à la société : la dynamique historique des contenus d'apprentissage), dans DEAUVIEAU, Jérôme et TERRAIL, Jean-Pierre, 2007, *Les sociologues, l'école et transmission des savoirs*, Collection « L'enjeu scolaire » La Dispute, Paris, 330 pages.

LAMBERT, P., MILLET A., RISPAIL, M. et TRIMAILLE, C., 2007, *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, L'Harmattan.

LAMBERT, P., 2011, « Au lycée Gajart : sociolinguistique impliquée et relations ethnographiques », dans BLANCHET, Ph. et CHARDENET, P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Montréal / Paris, PREFics, Agence Universitaire de la Francophonie / Editions des archives contemporaines, pages 367- 377.

LEITT, A., 1994, *Pour une éducation bilingue*, Bibliothèque Payot, Paris.

LOBROT, M., 1992, *A quoi sert l'école*, ARMAND COLIN, Paris.

MAIGRET, E., 2003, *Sociologie de la communication et des médias*, Armand Colin, Paris.

MARCELLESI, J.-B. en coll. avec BULOT, T. & BLANCHET, PH., 2003, *Sociolinguistique. Epistémologie, langues régionales, polynomie*, Paris, L'Harmattan.

MARCELLESI, J-B, 2003, « De la crise de la linguistique à la linguistique de la crise : la sociolinguistique » in MARCELLESI J-B., en coll. avec BLANCHET, et BULOT, 2003, *Sociolinguistique. Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, L'Harmattan.

MARCELLESI, J-B. et GRECO, L., 2003, « Bilinguisme, diglossie, hégémonie : problèmes et taches », in MARCELLESI en coll. avec BLANCHET, et BULOT, 2003, *Sociolinguistique. Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, L'Harmattan.

MARCELLESI, J-B., 2003, « Les communistes et la question linguistique », dans MARCELLESI en coll. avec BLANCHET, et BULOT, 2003, *Sociolinguistique. Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, L'Harmattan.

MARCELLESI, J-B., 2003, « Pour une politique démocratique de la langue », dans MARCELLESI en coll. avec BLANCHET, et BULOT, 2003, *Sociolinguistique. Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, L'Harmattan.

MARCELLESI, J-B., 2003, « Quelques problèmes de l'hégémonie culturelle en France : langue nationale et langue régionale », dans MARCELLESI en coll. avec BLANCHET, et BULOT, 2003, *Sociolinguistique. Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, L'Harmattan.

MARCELLESI, J-B., 2003, « Un cas original : l'émergence de la langue corse », dans MARCELLESI en coll. avec BLANCHET, et BULOT, 2003, *Sociolinguistique. Epistémologie, Langues régionales, Polynomie*, L'Harmattan.

MAURER, B., 2011, « Propositions pour une grille d'observation des pratiques didactiques : un exemple en Afrique francophone », dans BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Montréal / Paris, PREFics, Agence Universitaire de la Francophonie / Editions des archives contemporaines. Pages 132-144.

MAURER, B., 2001, *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*, Les Editions BERTRAND-LACOSTE.

MAURER, M., 1999, « jeu de rôles et recueil de données socio (?) linguistiques », dans CALVET, L-J. et DUMONT, P., 1999, *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan, pages 115-123.

MELLIE, D., 1994, *Les enquêtes sur la mobilité sociale*, PUF, Paris.

MOLINIE, M., 2008, « Variations identitaires et réflexivité en contexte plurilingue », MARTINEZ, P., MOORE, D. et SPAETH, V., 2008, dans *Plurilinguismes et enseignement. Identités et construction*, Editions Riveneuve. Pages 47-59.

MONDADA, L. « Alternances de langues et linguistique des pratiques interactionnelles », dans CASTELLOTTI, V. et MOORE, D., 1999, *Alternance des langues et construction de savoirs*, Cahiers du français contemporain 5. Plurilinguisme et apprentissages. ENS Editions. Pages 83-98.

MONDJANAGNI, A., 2004, « *Diversité culturelle et systèmes éducatifs* » in Collections Mutations, Diversité culturelle et mondialisation, numéro 233, Editions autrement.

MORANTE, D., 2009, *Le champ gravitationnel linguistique. Avec un essai d'application au champ étatique – Mali*. Espaces discursifs, BULOT (dir.), L'Harmattan.

NAPON, A., 1992, *Etude du français des non-lettrés au Burkina Faso*, Thèse de doctorat nouveau régime, Université De Rouen : 322 pp. ; Annexes : 130 pp, Cité par PRIGNITZ, G., 1996, « Contrastes et paradoxes du Burkina Faso, Pays essentiellement multilingue et résolument francophone », dans ROBILLARD (DE), D. et BENIAMINO, M., 1996, *Le*

français dans l'espace francophone. Description linguistique et sociolinguistique de la francophonie, Honoré Champion EDITEUR, p. 553.

PIERRE LOUIS, B., 2010, Enseignement de la grammaire française en 9^{ème} année fondamentale en Haïti, Mémoire de recherche (Master II) dirigée par DAMOISEAU, R., Université des Antilles et de la Guyane, Martinique.

POMPILUS, P., 1979, « *La langue française en Haïti* », dans VALMAN, A. (dir.) et CHAUDENSON, R. et MANESSY, G. (coll.), *Le français hors de France*, 119-142, Editions honoré Champion, Paris, 688 pages.

RISPAIL, M. et BLANCHET, P., 2011, « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain », dans BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (Dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Montréal / Paris, PREFics, Agence Universitaire de la Francophonie / Editions des archives contemporaines.

PRIGNITZ, G., 1996, « Contrastes et paradoxes du Burkina Faso, Pays essentiellement multilingue et résolument francophone », dans ROBILLARD (DE), D. et BENIAMINO, M., 1996, *Le français dans l'espace francophone. Description linguistique et sociolinguistique de la francophonie*, Honoré Champion EDITEUR.

PRUDENT, L. F., 2005, « Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles », dans PRUDENT, L. F., TUPIN, F. et WHARTON, S. Eds, *Du plurilinguisme à l'école (Vers une gestion coordonnées des langues en contextes éducatifs sensibles*, Collection Transversales, Langues, sociétés, cultures et apprentissages, , Vol. 12, Peter Lang. Pages 359-378.

SAVIDAN, P., 2007, *Repenser l'égalité des chances*, Bernard Grasset, Paris.

TRIMAILLE, C. et MATTHEY, M., 2013, « Catégorisations », dans SIMONIN, J. et WHARTON, S. (dir. 2013, *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, ENS Editions.

VARGAS, C. (dir.), 2004, *La langue et études de la langue (approches linguistiques et didactiques)*, Publications de l'Université de Provence.

VARGAS, C., 2010, « L'apprentissage d'une langue : le poids de la grammaire », dans VARGAS, C. & Coll. (Dir.), 2010, *Langues et Sociétés. Approches Sociolinguistiques et Didactiques*, Collection Espaces discursifs, L'Harmattan, 298 pages.

VALDMAN, A., 1978, *Le créole : structure, statut et origine*, Editions Klincksieck, Paris, 403 pages.

POMPILUS, P., 1979, « La langue française en Haïti », dans VALDMAN, A. (dir.) et CHAUDENSON, R. et MANESSY, G. (coll.), 1979, *Le français hors de France*, 119-142, Editions honoré Champion, Paris, 688 pages.

VERNET, P., 2001, *Analyse du roman / Analiz woman Eritye Vilokan*, Anthropos, Port-au-Prince.

VERNET, P., 1980, *Technique d'écriture du créole haïtien*, Imprimerie Le Natal.

VERNET, P., 1989, *Hommage au Docteur Pradel POMPILUS*. Port-au-Prince, Haïti. Henry Deschamps.

VERONIQUE, G. D. et BRASSEURS, P. (dir.), 2007, *Mondes créoles et francophones*, L'Harmattan, 254 pages.

VION, R., 2000, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Hachette.

ZERVA, M., 2009, « Outils linguistiques pour l'étude des représentations sociales », dans BOYER, H. (Dir.), 2009, *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*, Lambert-Lucas, Limoges.

ZONGO, B., 2004, *Le parler ordinaire et multilingue à Paris. Ville et alternance codique*, Espaces discursifs, BULOT, Th. (dir.), L'Harmattan.

Articles des revues

ADAMI, H., 2003, « Les francophones parlent-ils tous la même langue ? », dans Français dans le monde « Vers une compétence plurilingue », CLE International.

BEACCO, J.-C., 2011, « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures », dans BLANCHET, Ph. et CHARDENET, P. (Dir.), 2011, Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Montréal / Paris, PREFics, Agence Universitaire de la Francophonie / Editions des archives contemporaines, p. 31-43.

BLANCHET, Ph., 2004, « L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle », dans www.prefics.org/credilif/travaux/Blanchet_MIDL2004.pdf, p. 31-36, Université Rennes 2.

BLANCHET, Ph., 2012, La linguistique de terrain, Méthode et théorie (Une approche ethnosociolinguistique de la complexité), 2ème édition, Presses universitaires de Rennes.

BLANCHET Ph., « La nécessaire évaluation des politiques linguistiques entre complexité, relativité et significativité des indicateurs », Les Cahiers du GEPE, N°1/ 2008. L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ? (2009). Pour le lire : <http://www.cahiersdugepe.fr/index898.php>.

BILLIEZ, J. et ROBILLARD, D., 2003, « Présentation », dans BILLIEZ, J. et ROBILLARD, D. (Coord.), 2003, Français : variations, représentations, pratiques. Collectif Plurilinguisme et apprentissages, Cahiers du Français Contemporain, 8, Avril 2003, ENS Editions, Lyon, 9- 18.

BOUTET, J. et HELLER, M., 2007, « Enjeux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique », dans Langage et société n° 121-122, septembre décembre 2007, pages 305-318.

BOYER, H., 2001, « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère », dans Ela. Études de linguistique appliquée 3/ 2001 (n° 123-124), p. 333-340, URL : www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-333.htm.

BOYER, H., 2008, « Sociolinguistique : faire corpus de toute(s) voix ? », dans *Mots. Les langages du politique*, mis en ligne le 14 mai 2008, <http://mots.revues.org/10553>, consulté le 06 avril 2011.

BOYER, H., « Diversité et pluralité linguistiques : les chantiers de la sociolinguistique » in *Plurilinguisme et dialogue interculturel*, Revue en ligne « Diversité des langues et plurilinguisme », p. 14-14, N° 124, Hiver 2010-2011.

BRETEGNIER, A., 2008, « L'intervention à caractère sociolinguistique : un champ à construire et à légitimer », dans *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistiques*, Journée d'Etudes Langues et domaines professionnels, LESCLaP, Université Picardie Jules Verne, sept. 2006. <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique53>.

BRONCKART, J.-P., et PLAZAOLA GIGER, M. I., 1998, « La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice ». *Pratiques*, no. 97-98, p. 35-58.

BUCHS C., BUTERA, F. et DARNON, C., 2006, « Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants : la situation particulière du désaccord avec autrui » in *Revue française de pédagogie*, (rfp.revues.org), *La motivation scolaire : approches récentes et perspectives pratiques*.

BUCHS C., BUTERA, F. et DARNON, C., 2006, « Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants : la situation particulière du désaccord avec autrui », dans *Revue française de pédagogie*, *La motivation scolaire : approches récentes et perspectives pratiques*. WWW. <https://rfp.revues.org/pdf/1013>.

BULOT, T., 2004, « Dominance, glottopolitique et pratiques d'enquête : modéliser les pratiques de langues en zone d'oïl », dans « *Moderne Sprachen* 2, 48 (2004), pages 59-74 », version 1-17, juin 2013.

BULOT, T., 2013, « Objet, terrains et méthodes de la sociolinguistique », dans BULOT, T., BLANCHET, P., 2011, *Une introduction à la sociolinguistique (pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde)*, éditions des archives contemporaines.

BULOT, 2002, « La double articulation de la spatialité urbaine : « espaces urbanisés » et « lieux de ville », dans *Marges Linguistiques 3*, Marges Linguistiques, Saint-Chamas, 91-105.

CAREY, S., 1989, « Pour ou contre le bilinguisme », dans *Bilinguisme et enseignement du français*, MORCOS, G. (Dir.), Montréal, Editions du Méridien.

CASTELLOTTI, V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Collection Didactique des langues étrangères, GALISSON, R. (Dir.), CLE International, Paris.

CASTELLOTTI, V., 2006, « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues », dans *Cahiers de l'Acedle n° 2*. Pp. 319- 331.

CAVALLI, M., COSTE, D., CRISAN, A et VAN DE VEN, P-H, 2009, « L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet », Division des Politiques linguistiques, dans *Langues dans l'éducation, Langues pour l'éducation*. www.coe.int/lang/fr.

CHAMOISEAU, P ET CONFIANT, R., 1991, *Lettres créoles (Traces antillaises et continentales de la littérature) 1635- 1975*.

CHISS, J-L, 2010, « Cultures éducatives et linguistiques », *Synergies Brésil n° spécial 1* - pp. 89-92.

CHNANE- DAVIN, F. et CUQ, J-P., 2008, « Interdisciplinarité et interdidacticité en classe de FLS » in *Le français dans le monde, Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*, numéro 44, CLE International.

CORCUFF, PH., « Présupposés anthropologiques, réflexivité sociologique et pluralisme théorique dans les sciences sociales » in *Varia*, revue *Raisons politiques. Etudes de pensée politique* (Presses de Sciences Po), n° 43, aout 2011, p. 193-210.

COUTURIER, Y., 2002, « *Les réflexivités de l'œuvre théorique de Bourdieu : entre méthode et théorie de la pratique* » in *Esprit Critique. Revue international de sociologie et des sciences sociales*, <http://www.espritercritique.fr/0403/article2.html>, pages 1-9.

DEPREZ, CH., 2003, « Évolution du bilinguisme familial en France », in *Le français aujourd'hui*, 2003/4 n° 143, p. 35-43. DOI : 10.3917/lfa.143.003. 5. <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-4-page-35.htm>.

DI-MEGLIO, A., 2009, « La langue corse dans l'enseignement : données objectives et sens sociétal », Tréma [En ligne], 31 | 2009, mis en ligne le 01 septembre 2011, URL : <http://trema.revues.org/975> ; DOI : 10.4000/trema.975, 1-11 pages, consulté le 25-07- 2015.

FATTIER, D., « De la variété rèk à la variété swa : pratique vivante de la langue en Haïti », Conjonction 161-162, Port-au-Prince, 1984.

FATTIER, D., 2003, « Grammaticalisations en créole haïtien : Morceaux choisis », dans CREOLICA, 23 avril 2003, Université de Cergy Pontoise, p. 1- 17.

GADET, F, LUDWIG, R., et PFÄNDER, S., « *Francophonie et typologie des situations* », dans Cahiers de linguistique (revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française), Sociolinguistique urbaine des zones créolophones, E.M.E., publié en 2008 [2009], 171 pages. Pages 145-164.

MARCELLESI, J-B., 2003, « Glottopolitique : ma part de vérité », dans *Quelle politique linguistique pour quel état-nation ?* Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne, www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/debats.html, n° 1, janvier 2003, pages 156-158.

MILED, M., 2011, « Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques », dans *Curriculum, programmes et itinéraires*, Le français dans le monde, numéro 49. CLE International.

PIERRE LOUIS, B., 2014, Compte-rendu de Ben-Rafael, E. et Ben-Rafael, M., 2013, sociologie et sociolinguistique des francophonies israéliennes, Peter Lang, 286 pages, dans « Pluralité et interaction des terrains et des approches en sociolinguistique », Cahiers Internationaux de Sociolinguistique, N° 6, L'Harmattan. Pages 121-129.

PIERRE, R., et TORTERAT, F., 2012, « Une description philologique de quelques mots du français régional haïtien » in [Voix Plurielles \(2012\) - Vol. 9, No 2](http://brock.scholarsportal.info/journals/voixplurielles/article/view/666), <http://brock.scholarsportal.info/journals/voixplurielles/article/view/666>, pages 36-46.

PORCHER, L., 2003, « Politiques linguistiques : réflexions, critiques, propositions » in Le français dans le monde, Vers une compétence plurilingue, numéro spécial, CLE International.

RISPAIL, M. et BLANCHET, P., 2011, « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain », dans BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (Dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Montréal / Paris, PREFics, Agence Universitaire de la Francophonie / Editions des archives contemporaines, p. 65-69.

RIVIERE, V., 2008, « Dire de faire, consignes, prescriptions, ... Usages en classe de la langue étrangère et seconde », dans Le français dans le monde, *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*, CLE International.

SAURAY, E., « Le créole haïtien : du statut de la langue usitée au statut de langue officielle », dans www.creole-haitien-du-statut-de-la-langue-usitee , le 01-11-2012.

SAURAY, E., « Création de l'Académie du créole haïtien : futilité ou utilité sociale ? », dans Académie du Créole haïtien- Observatoire critiques, saucopolis.hautetfort.com/.../haiti-observations-critiques-sur-la-propositi... le 12-10-2012.

SAURAY, E., 2012, « Haïti : observations critiques sur la proposition de loi relative à la création d'une Académie du Créole haïtien », dans Observations critiques, Académie du Créole haïtien, Val d'Oise, <http://saucopolis.hautetfort.com/archive/2012/10/12/haiti-observations-critiques-sur-la-proposition-de-loi-relat.html>.

THEODAT, J-M., 2004, « Haïti, le français en héritage », dans Francophonie et mondialisation, numéro 40, www.cairn.info, HERMES, pages 308-313.

TIRVASSEN, R., 2011, « Curriculum et besoins langagiers en zone d'éducation linguistique plurielle », dans Le français dans le monde, *Curriculum, programmes et itinéraires*, numéro 49, CLE International.

TORTERAT, F., 2005, « L'enseignement du français comme langue seconde en Haïti » in www.UMR7023.cnrs.fr/IMG/pdf/ACTES_DU_COLLOQUE_FIPF_DE_SE, Actes de colloque FIPF, Sèvres.

TORTERAT, F., 2008, « *Quelques données de la recherche de la didactique de l'oral* », eduscol.education.fr/cid46392/*didactiques-de-l-oral*-bibliographie.html, I.U.F.M. de l'Académie de Nice, 12 p.

TORTERAT, F., 2009, « Quelques éléments de réflexion sur la construction d'une grammaire bilingue créole/français », dans *Politique linguistiques et enseignements plurilingues francophones : entre langage, pouvoir et identité*, GLOTTOPOL, p. 138-156, juillet 2009, n° 15, consulté le 05/08/2013.

TURPIN, B., 2013, « Introduceurs normatifs et discrimination. Un regard sur les Tsiganes dans les journaux du début du XXe siècle », dans *Nommer la segregation en sociolinguistique urbaine. Les dimensions socio-spatiales du processus*, Cahiers Internationaux de Sociolinguistique, L'Harmattan. N° 2013.

VALDMAN, A., 1979, « La diglossie franco-créole dans l'univers plantocratique », dans MANESSY, G. et WALD, P. (Dir.), 1979, *Plurilinguisme : normes, situations, stratégies*, L'Harmattan.

VALDMAN, A., 2005, « Vers la standardisation du créole haïtien » in *Revue française de linguistique appliquée*, pages 38-52. www.rfla-journal.org.

VARGAS, C., 2006, *Sociolinguistique et didactique de la langue première*, dans *Laboratoire Parole et langue*, CNRS UMR 6057, Université de Provence.

VOYNEAU, S., 2005, « République dominicaine : le traitement infligé aux Haïtiens et aux Dominicains d'origine haïtienne, une discrimination institutionnalisée ? », *La chronique des Amériques*, dans *Observatoires des Amériques*, octobre 2005, No. 33, pages 1-8, consulté le 12-06-2014.

Documents officiels

Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle, 2007, *La strategie nationale pour l'education pour tous*, 168 p, Port-au-Prince.

Banque mondiale, Rapport du développement humain, Région de l'Amérique latine et des Caraïbes, Données scolaires durant la période 1996- 1999.

Ministère de l'éducation Nationale de la Jeunesse et de Sport (MNJS), 2004 Rapport National d'Haïti « *Développement de l'éducation* » (devenu aujourd'hui MENFP), Port-au-Prince, Haïti, Avril 2004.

Ministère de l'Education nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), la stratégie nationale d'action Pour l'Education pour Tous (EPT), 168 p, Port-au-Prince, Haïti.

Ouvrages littéraires

BASTIEN, R., 1985, *Le paysan haïtien et sa famille*, Editions KARTHALA, Paris.

CASTRA, C. et coll., 2003, *Anthologie de la littérature haïtienne*, Mémoire d'encrier et Editions mémoire.

CHAMOISEAU, P. et CONFIANT, R., 1993, *Eloge de la créolité*, Gallimard.

CHAMOISEAU, P ET CONFIANT, R., 1991, *Lettres créoles* (Traces antillaises et continentales de la littérature), 1635- 1975, Hatier, Paris.

DALANBERT, L. Ph., 2010, *Noires blessures*, 2010, Mercure de France.

FRANKETIENNE, 1978, « Pelentet » (pyesteyat), Port-au-Prince, Éditions du Soleil. Nouvo vesyon, 2002. Lawrence, KS / Port-au-Prince: Enstiti Etid Ayisyen Inivesite Kannzas / Edisyon Espiral.

HURBON, L., 1987, *Comprendre HAÏTI*, Editions KARTHALA, Paris.

JEAN, J-C. et MAESSCHALCK, 1999, *Transition politique ne Haïti (radiographie du pouvoir Lavalas*, L'Harmattan.

LAFERRIERE, D., 1999, *Pays sans chapeau*, éditions Le Serpent à plumes, collection Motifs, Paris.

LAFERRIERE, D., 1991, *L'Odeur du café*, VLB Éditeur, 1991, Montréal.

LAFERIERE, D., 2009, *Le chair du maître*, Outremont, Lanctôt Éditeur.

LAHENS, Y., 2010, *Bain de lune*, Sabine Wespierser Editeur, Paris.

LAHENS, Y., 2010, « *Failles* », Sabine Wespierser, Paris.

LAHENS, Y., 2000, *Dans la maison du père*, Editions Orphée.

LHERISSON, J., 1929, *La famille des Pitite-Caille*, Paris: Firmin-Didot, 1929 ROUMAIN, J., 2004, *La montagne ensorcelée*, Mémoire d'Encrier, Réédition.

ORCEL, M., 2011, *Les latrines*, Mémoires d'encrier.

VICTOR, G., 2012, *Maudite éducation*, édition Philippe Rey.

Sitographie

ALTERPRESSE, « Haïti-Éducation 2011 : « La langue, la formation des maîtres et les inégalités d'un système à repenser... », Port-au-Prince, le 18-05-2011, www.alterpresse.org, Consulté le 16- 01- 2014.

LE NOUVELLISTE, 2014, « Haïti et piège économique », WWW.LeNouvelliste.com, consulté le 16- 01- 2014.

ALTERPRESSE, (revue de presse en ligne), La langue, la formation des maîtres et les inégalités d'un système à repenser..., 2011, www.alterpress, consulté le 04-06-1013.

ALTERPRESSE, www.alterpress (revue de presse en ligne), Création de l'Académie du créole haïtien : futilité ou utilité sociale ? Le 29 octobre 2011, consulté le 10 janvier.

« Haïti : "la radio c'est la vie" » - Information - France Culture. www.franceculture.fr/emission-pixel-haiti-pour-nou., le 10-01-2014.

LE MATIN, « L'éducation au fondamental : Quelle visions ? Quelles options ? », dans www.lematinhaiti.com, Journal « Le Matin, 09/09/2011. Consulté le 14 avril 2012.

FRANCE CULTURE, *Haïti* : "la radio c'est la vie" - Information - France Culture. www.franceculture.fr/emission-pixel-haiti-pour-nou.

OMPI (Organisation Mondiale de la Propriété Intellectuelle) www.wipo.int/wipolex/fr/details.jsp?id=7837, « Haïti : constitution de la république d'Haïti », 1987 : 60, 84p. Consulté le 08- 12- 2013.

HAÏTI REFERENCE, « Constitution de la République d'Haïti » in http://www.haiti-reference.com/histoire/constitutions/const_1987.php. Consulté le 03 février 2013.

FIC (FRERES DE L'INSTRUCTION CHRETIENNE), <http://www.haitiprovincefic.com/>, « Les Frères de l'Instruction Chrétienne », Consulté le 8 janvier 2014.

LE NOUVELLISTE, « La jeunesse haïtienne mérite mieux » publié le 29 novembre 2013 dans le quotidien WWW.LeNouvelliste.com, consulté le 30-11-2013.

LE NOUVELLISTE, 2014, « Lang matènèl, manman lang nou », WWW.LeNouvelliste.com, DORCE DORCIL, R., Consulté le 24 février 2014.

LE MATIN, « L'éducation au fondamental : Quelle visions ? Quelles options ? », dans www.lematinhaiti.com in Culture, « Le 09/09/2011. Consulté le 14 avril 2012.

RADIO METROPOLE, 2014, « Venezuela : aider Haïti est un **must** », dans Radio Metropole Haiti ! | Venezuela:aider Haïti est un must www.metropolehaiti.com/metropole/full_poli_fr.php?id=24170, le 09 mai 2014.

LE NOUVELLISTE, « *La jeunesse haïtienne mérite mieux* » publié le 29 novembre 2013, dans le quotidien WWW.LeNouvelliste.com, consulté le 30-11-2013 (concernant l'expression « École *borlette* »).

LE MATIN, « L'éducation au fondamental : Quelle visions ? Quelles options ? » (ROY FOMBRUN, Odette), Journal « Le Matin, 09/09/2011. Consulté le 14 avril 2012 (concernant l'expression « École *borlette* »).

« ÉDUCATION / FIA / Lancement du processus de formation de 13 500 », www.haitiwebs.com, publié le 07-04-2008 (EPT : Education pour tous).

« *La langue, la formation des maîtres et les inégalités d'un système à repenser...* », dans www.alterpress, 2011, consulté le 04-06-2013.

BRIBES DE VIE, « **Mathias Pierre: l'obus au but !** », dans www.Mathias Pierre: l'obus au but - Bribes de vie en Haiti par ..., bribesdevieenhaiti.blogspot.com/2013/04/mathias-pierre-lobus-au-but.html, consulté le 28-06-2014.

RTVC (Radio Television Caraïbes) : Haiti, Actualites, Nouvelles ..., www.radiotelevisioncaraibes.com/, consulté le 04-09-2015.

RADIO VISION 2000, La radio qui vous écoute! Haiti Actualité ..., www.radiovision2000haiti.net. Consulté le 27-03-2013.

TABLE DES MATIERES

DEDICACE	3
REMERCIEMENTS.....	4
NOTE LIMINAIRE	9
SIGLES.....	1
0	
ACCRONYMES.....	11
SOMMAIRE.....	12
Partie I - PRATIQUES SOCIO-LANGAGIERES ET EDUCATIVES EN HAÏTI, CONTEXTE SOCIOHISTORIQUE ET SOCIOLINGUISTIQUE.....	25
CHAPITRE 1 - REGARD PANORAMIQUE D’HAÏTI : CULTURES, LANGUES, ET EDUCATION EN QUESTION.....	29
<i>1.1. Haïti : dynamique spatiale et construction de l’espace sociolinguistique et économique</i>	<i>30</i>
<i>1.2. Chronologie de la mobilité sociale et économique d’Haïti.....</i>	<i>35</i>
<i>1.3 . Pratiques culturelles et enjeux sociolinguistiques et didactiques.....</i>	<i>37</i>
1.3.1 Langues et religions en Haïti : jeux et enjeux.....	43
1.3.2 Catholicisme, langue (s) et éducation en Haïti.....	44
<i>1.4. Approche glottopolitique des pratiques éducatives et linguistiques</i>	<i>46</i>
1.4.1 Langues d’échanges littéraires, culturels et touristiques	53
CHAPITRE 2 - HAÏTI : UN ESPACE PLURILINGUE ET PLURICULTUREL	61
<i>2.1. Coup d’œil sur la politique linguistique haïtienne</i>	<i>62</i>
<i>2.2. Les lois haïtiennes : constitutionnaliser le français et le créole.....</i>	<i>64</i>
2.2.1 Une loi pour l’alphabétisation, une langue pour l’administration	65
2.2.2 Une loi organique fixant la langue créole dans le système éducatif haïtien	66
2.2.3 Création de loi sur l’officialisation du créole en Haïti	67
<i>2.3. Langues et interactions dans l’espace institutionnel : une approche macrosociolinguistique</i>	<i>69</i>
(Communication institutionnelle et pratiques sociolinguistiques)	
2.3.1 Espace médiatique : la radio comme levier de la dynamique sociolinguistique	71
2.3.2 Situation sociolinguistique des tribunaux : normes et enjeux communicatifs.....	74
<i>2.4. Mobilités interne et externe : langues, cultures et économie en contact.....</i>	<i>76</i>
2.4.1 Organisation de l’espace social haïtien.....	78
2.4.2 Langues, catégorisation et situation : description diachronique.....	86
2.4. Genres, mobilités et catégorisations : espace en tensions	90
2.4.3.1 Toponymie haïtienne : quelques indices d’identification sociolinguistique spatiale.....	92
CHAPITRE 3 - SOCIOLINGUISTIQUE HAÏTIENNE, UNE APPROCHE DIACHRONIQUE DU PLURILINGUISME	93
<i>3.1. Quelques références de données sociolinguistiques disponibles.....</i>	<i>95</i>
<i>3.2. Grands moments dans la dynamique des langues pratiquées en Haïti.....</i>	<i>99</i>
3.2.1 Situation du français (avant et après la colonisation).....	100

3.2.2 Situation du créole (avant et après la colonisation)	108
3.2.3 Situation des langues étrangères dans la dynamique sociolinguistique haïtienne	112
3.2.3.1 Langues étrangères : contacts, statuts et fonctions sociales	113
3.3. Sociolinguistiques scolaire et universitaire en Haïti	117
3.3.1. Contexte sociolinguistique de l'Université d'Etat d'Haïti	121
3.3.2. Le français dans l'organisation du système éducatif haïtien : parcours et enjeux didactiques	123
3.3.1 Description, objets et finalités du système scolaire haïtien : quelles perspectives ?	130
3.3.1.1. Organigramme du système éducatif haïtien modifié, situation de l'école classique	132
3.3.2. Éducation et projets politiques : Quelles priorités? Quelles	136
considérations de l'état des lieux? Pour quelle contextualisation sociodidactique?	136
3.3.2.1 Réformes éducatives et contextes organisationnels	138
3.4 Ecole haïtienne aujourd'hui : catégorisations, discriminations sociolinguistiques et économiques	139
3.4.1 Mobilité sociolinguistiques et catégorisations socio-scolaires	143
3.4.2 Formation universitaire et politique citoyenne	155
CONCLUSION	157

Partie II - DU CONTEXTE SCIENTIFIQUE A LA PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 4 - APPROCHE EPISTEMOLOGIQUE ET CONCEPTUELLE DU CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....

4.1 Pratiques sociolinguistiques scolaires et extrascolaires : la problématisation du français en contexte haïtien

4.1.1 Pratiques sociolinguistiques et contextualisation didactique : émergence de la problématique du *français haïtien*

4.1.2 Approche sociolinguistique des interactions verbales

4.2 Mise en place d'une didactique énonciative contextualisée

4.2.1 Nécessité d'une approche sociodidactique

4.2.2 Le concept « énonciation » dans une approche contextualisée des langues

4.2.3 Repères contextuels du *français haïtien* dans la dynamique des pratiques sociolinguistiques haïtiennes

4.2.4 Des pratiques extrascolaires aux pratiques scolaires : le français à l'intersection de deux savoirs langagiers

4.3 Pratiques sociolinguistiques, communication et didactiques : quelle épistémologie de la recherche en Haïti ?

4.3.1.1 Le terrain de recherche haïtien : approche critique pour une sociolinguistique interventionniste

4.3.1.2 Le chantier sociolinguistique haïtien : idéologie, conflit, complexité

4.3.1.3 L'idéologie linguistique haïtienne : pour ou contre le français ?

4.3.1.4 Haïti : au carrefour d'*organicisme* et de *technocratisme*

4.4 Positionnement du chercheur et réalité du terrain : situation, objectifs et recherche

4.4.1 Co-construire la recherche : responsabilité, engagement et positionnement du chercheur-acteur social

4.4.2 Construire, déconstruire et reconstruire : comment se positionner comme chercheur?

CHAPITRE 5 - VERS UNE VISION BI-PLURILINGUE DE L'ESPACE SOCIAL HAÏTIEN

5.1 Approche de la pluralité linguistique : le caractère du bilinguisme haïtien

5.1.1 Contact et marque spatiaux du bilinguisme haïtien

5.1.2 Toponymie haïtienne : quelques indices d'identification sociolinguistique spatiale

5.1.3 Catégorisation et bi-plurilinguisme social : discrimination spatiale et langagière

5.1.3.1 Polarisation sociolinguistique : « créole » - « français » vs « Province - Capitale »

5.1.3.2 Variations francophones et pratiques sociolinguistiques.....	221
5.1.4 Interroger la pratique du plurilinguisme haïtien	222
5.1.5 Le français et le créole sur le terrain haïtien : distance et proximité du chercheur	227
5.1.6 Langues, contact et fonctions : vers une approche sociolinguistique critique du français en Haïti.....	229
5.1.6.1 La question de Langue première (L1) ou langue maternelle (LM) ou langue étrangère (LE)	230
5.1.6.2 Le FLS a-t-il une limite sur le terrain ?.....	232
5.1.6.3 Le français langue seconde en Haïti : complexité et contextualisation	234
5.1.6.4 Appropriation du français et situation d'Haïti dans une vision francophone et créolophone	236
5.1.6.5 Compétence de communication et interactions verbales	238
5.1.7 Représentations, pratiques, espaces et langues : enjeux et perspectives interactionnelles	240
5.1.7.1 Représentations et pratiques : quel rapport ?	240
5.1.7.2 Représentations comme un construit social	241
5.1.7. Contextes et pratiques sociolinguistiques	243
5.1.7.4 Interroger la contextualisation	244
5.1.7.5. Pratiques sociolinguistiques en contexte.....	247
5.1.7.6 Pratiques sociolinguistiques : transposition didactique, réflexivité et contextualisation	250
Conclusion.....	252
 Partie III - ENQUETE SOCIOLINGUISTIQUE EN CONTEXTE SOCIO-DIDACTIQUE : METHODOLOGIE, RESULTATS ET INTERVENTIONS	254
CHAPITRE 6 - QUELLE METHODOLOGIE DE RECHERCHE ADOPTER EN CONTEXTE D'INTERACTIONS VERBALES	
PLURILINGUES ?	257
6.1.1. Configuration du terrain de recherche	259
6.1.2. Délimitation de la recherche au plan méthodologique.....	260
6.1.3. Constitution de corpus.....	263
6.1.4. Outils d'enquête et réalités du terrain haïtien : description et limites	264
6.1.4.1. Entretiens semi-directifs : co-construire la recherche de vive voix.....	265
6.1.4.2. Le questionnaire et ses particularités	266
6.1.4.3. Observations et traitement des observables.....	268
6.1.5. Population cible	269
6.1.6. Configuration du terrain d'enquête	272
6.1.6.1. Espace scolaire	272
6.1.6.2. Espace extrascolaire.....	274
6.2. Sujets et terrain : profils individuel et institutionnel.....	275
6.2.1. Profil des enquêtés apprenants locuteurs	275
6.2.1.1. Situation socioéconomique des apprenants.....	277
6.2.2. Le profil de l'enseignant de français en Haïti	278
6.2.3. Critères de sélection des enseignants.....	279
6.3. Traitement des résultats de l'enquête : approche qualitative quantifiée.....	281
6.3.1. Contexte de présentation de ces résultats.....	282
6.3.2. Exploitation des observables obtenus	284

6.4. Exploitation et modes opératoires : les questionnaires comme fil conducteur notre analyse	285
CHAPITRE 7 - PRESENTATION DES RESULTATS DE L'ENQUETE (1^{ERE} TRANCHE)	288
7.1. Première catégorie : Situation socio-biographique	288
7.1.1. Tranche d'âge des répondants de différentes institutions	288
7.1.1.1. Mobilité sociale des enquêtés : de province vers Port-au-Prince	290
7.1.1.2. Mobilité socio-scolaire : de la fondamentale à la terminale	293
7.2. Deuxième catégorie : Pratiques sociolinguistiques scolaires et extrascolaires.....	295
(Langues co-officelles et langues étrangères : pratique plurilingue hétérogène et polarisation)	
7.2.1. Le créole haïtien, contrainte ou revendication identitaire	297
7.2.1.1. Situation d'interactions verbales notamment non-institutionnelles:.....	297
7.2.1.2. Le créole haïtien comme une revendication identitaire :.....	300
7.2.2. Le français, portée institutionnelle et sécuritaire	303
7.2.2.1. Espace institutionnel comme lieu privilégié de pratique du français	303
7.2.2.2. Le français dans l'espace familial	306
7.2.3. Le créole francisé comme stratégie de sécurité linguistique	308
7.2.3.1. Créole francisé, continuum sociolinguistique et sémantique : interactions verbales radiophoniques à Port-au-Prince.....	312
7.2.4 Espace familial, un espace plurilingue	317
7.3. Troisième catégorie : Représentations du créole et du français dans l'espace social haïtien	318
(Le français comme langue dominante dans l'insertion socio-professionnelle en Haïti)	
7.3.1. Représentations : français et espace social	319
7.3.2. Représentations : créole et espace social haïtien	322
7.3.3. Pluralité linguistique et insertion socioprofessionnelle	324
7.3.3.1. Exigence du marché du travail : français, langue la plus valorisée en Haïti	325
7.3.3.2. La compétence de communication en français serait inhérente à l'exercice de certaines professions :	326
7.3.3.3. La place du créole dans le marché du travail	330
CHAPITRE 8 - PRESENTATION DES RESULTATS DE L'ENQUETE (2^{DE} TRANCHE).....	336
Quatrième Catégorie : Auto-évaluation et stratégies d'appropriation des compétences de communication en français...	336
L'oral pour valoriser ses compétences professionnelles et l'écrit pour fuir l'insécurité.....	336
8.1.1. Questionner les compétences de communication : Etre plus à l'aise à l'oral ou à l'écrit ? Des locuteurs plus à l'aise à l'écrit.....	337
8.1.1.1. Les répondants sont plus à l'aise à l'écrit :	337
8.1.1.2. Les répondants sont plus à l'aise à l'oral :	338
8.1.1.3. Le français oral pour valoriser ses compétences professionnelles	342
8.1.1.4. Prise de parole en français en public : aspect linguistique et psychologique	346
8.1.1.5. Estimations du niveau de compétence de communication en français.....	348
8.2. Cinquième catégorie : Interactions socio-didactiques entre et besoins communicatifs et difficultés	350
Motivation comme levier de la pratique du français	350
8.2.1. Utilisation du français dans les interactions scolaires : une estimation variée	350
8.2.1.1. Eléments de blocage dans les interactions verbales	353
8.2.1.2. Difficultés et pratique du plurilinguisme en Haïti.....	354
8.2.2. Motivation et développement des stratégies personnelles pour pratiquer le français.....	360

8.2.2.1. Motivation pour l'apprentissage du français	360
8.2.3. Pratiques sociolinguistiques médiatiques : les programmes radiotélédiffusés comme moyens de renforcement des compétences linguistiques	362
8.2.4. Le manque de la pratique du français oral en classe : point de vue des enquêtes	368
8.2.4.1. Cours particuliers de français comme recours pour les enquêtes	370
8.3. Regards sur les pratiques didactiques : observations directes et participations observantes.....	374
CHAPITRE 9 - SYNTHESE INTERPRETATIVE DES PRATIQUES SOCIOLINGUISTIQUES ET DIDACTIQUES EN HAÏTI	385
LANGUES, REPRESENTATIONS, PRATIQUES ET INSTITUTIONNALISATION	385
9.1. Le créole francisé comme indicateur de changement des pratiques didactiques.....	386
9.1.1. Identités et classes sociales en Haïti : les langues haïtiennes au service de l'affirmation identitaire	389
9.1.1.1. Le français et la construction citoyenne en Haïti	390
9.1.1.2. Vers une construction identitaire plurilingue	391
9.1.1.3. Présence étrangère, dynamique sociolinguistique et sociopolitico-professionnelle : enjeux sociodidactiques.....	394
9.1.2. Les instituts de langues comme recours face aux difficultés d'apprentissage.....	396
9.1.2.1. Complexité dans la construction et l'affirmation identitaire. Enjeux sociolinguistiques et sociodidactiques	398
9.1.2.2. Idéologie linguistique et position des sujets apprenants	399
9.1.2.3. Mobilités, discriminations et frontières sociolinguistiques : tentative de compréhension de la motivation pour les langues.....	402
9.1.2.4. La question des langues haïtiennes : expression d'une identité plurielle pour l'insertion socioprofessionnelle	404
7.6.9.1.1. Marché linguistique et identité : créole francisé et français haïtien comme construits des pratiques sociolinguistiques haïtiennes	415
9.1.3. Vers une approche organisationnelle et institutionnelle des contextes d'interactions verbales : pour quelle communication ?	418
9.1.3.1. Continuum, langues et culture en Haïti : le paradoxe de l'indépendance ou la reconfiguration de l'idéologie sociopolitique	418
9.1.3.2. Radio : représentations, normes, références des pratiques sociolinguistiques.....	420
9.2. Approche sociolinguistique des milieux professionnel, universitaire et scolaire et perspectives sociodidactiques.....	425
9.2.1. Enseignement-apprentissage du français et besoins structurels	427
9.2.1.1. Besoins de communication et dynamique de <i>marché du français</i> en Haïti	430
9.2.1.2. Origine diversitaire des ressources enseignantes : réflexions pour professionnaliser l'enseignement haïtien	433
9.3. Politique éducative et politique linguistique : quelles pratiques didactiques ? Dans quelle (s) langue (s) ?	436
9.3.1. Langue, éducation et société : réflexions pour une intervention sociolinguistique et sociodidactique urgente en Haïti.....	437
9.3.1.1. Langues, communication et pratiques didactiques.....	444
9.3.1.2. Pour un cursus français commun aux universités haïtiennes	446
CHAPITRE 10. POUR UNE DIDACTIQUE ENONCIATIVE CONTEXTUALISEE.....	454
10.1. De la tradition à la contextualisation : repenser l'enseignement-apprentissage du français dans le système éducatif haïtien.....	454

10.3 Perspectives sociolinguistiques et sociodidactiques.....	459
10.3.1 Stratégies apprenants-enseignants, nécessité de penser une pratique didactique inovante.....	460
10.3.2. Sociolinguistique haïtienne : mobilités, contacts et repères diasporiques	464
10.3.3. Dynamique socioéconomique et politique interantionale : poids du créole et du français	467
10.4. Considérations sociolinguistiques et perspectives d'une transposition didactique. Vers une redéfinition de l'enseignement-apprentissage de l'enseignement en Haïti	469
(Milieu scolaire et universitaire : nécessité d'adaptation au plurilinguisme)	
10.4.1. Dynamique sociolinguistique et communication institutionnelle, langues comme outils du développement et la formation dans la Caraïbe	471
10.5. Quelques pistes de réflexions pour intervenir.....	473
10.5.1. Stratégies apprenants-enseignants, nécessité de penser une pratique didactique innovante.....	473
10.5.2. De la tradition à la contextualisation : repenser l'enseignement-apprentissage du français dans le système éducatif haïtien.....	477
10.5.3. De la grammaire traditionnelle à la pratique de l'oral : pour objectiver la communication orale	479
10.6. Pratiques sociolinguistiques en milieux scolaire et extrascolaire	483
(Hétérogénéité spatiale dans les interactions verbales)	
10.6.1. Le français comme trait d'union entre « scolarisés » et non scolarisés. Un investissement socioéconomique réussi.....	484
10.6.2. Principaux média et lieux d'exposition des langues	486
10.6.3. Répartition du français et du créole chez les bilingues haïtiens (D'après W.A. Ste art 1962) modifiée et adaptée.....	487
10.6.3.1. Situation sociolinguistique présentée par Valman (1978 : 318).....	488
10.6.3.2. Situation sociolinguistique actuelle.....	488
10.6.4. Pour une idéologie ouverte sur la diversité linguistique	489
10.7. Considérations sociolinguistiques et perspectives d'une transposition didactique	491
10.7.1. Dynamique socioéconomique et politique internationale : poids du créole et du français.....	491
10.8. Vers une redéfinition de l'enseignement-apprentissage de l'enseignement en Haïti	493
(Milieu scolaire et universitaire : nécessité d'adaptation au plurilinguisme)	
10.8.1. Sociolinguistique haïtienne : mobilités, contacts et repères diasporiques.....	494
10.8.2. Dynamique sociolinguistique et communication institutionnelle, langues comme outils du développement et de la formation dans la Caraïbe	497
CONCLUSION GENERALE	500
BIBLIOGRAPHIE.....	515
Ouvrages spécialisés	515
Articles des revues.....	530
Documents officiels	536
Ouvrages littéraires	537
Sitographie	539
TABLE DES MATIERES.....	541

FIGURES.....	546
TABLEAUX.....	548

FIGURES

FIGURE 1 : CYCLE DYNAMIQUE DES PRATIQUES SOCIOLINGUISTIQUES : INTERACTIONS SCOLAIRES ET SOCIOPROFESSIONNELLES.....	21
FIGURE 2 : CARTE GEOGRAPHIQUE DE L'ILE D'HAÏTI DIVISEE EN REPUBLIQUE D'HAÏTI ET REPUBLIQUE DOMINICAINE.	30
FIGURE 2 : PROJECTION DE LA RÉPARTITION DE LA POPULATION PAR DÉPARTEMENTS.....	36
FIGURE 3 : AFFICHES EN « EN FRANÇAIS HAÏTIEN » DE LA ZONE METROPOLITAINE DE PORT-AU-PRINCE.....	103
FIGURE 4 : SYNTHÈSE DE QUELQUES AFFICHES EN FRANÇAIS.....	106
FIGURE 5 : PANCARTES DES MANIFESTATIONS CONTRE LA SITUATION DES SANS ABRIS SUITE AU SEISME DU 12 JANVIER 2010.	111
FIGURE 6 : PRESENTATION CONCEPTUELLE DE LA SITUATION DU SYSTEME EDUCATIF HAÏTIEN (DE PRESCOLAIRE A TERMINAL).....	125
FIGURE 7 : REPARTITION DE LA POPULATION PAR DEPARTEMENT.....	142
FIGURE 9 : CYCLE DYNAMIQUE DES PRATIQUES SOCIOLINGUISTIQUES : INTERACTIONS SCOLAIRES ET SOCIOPROFESSIONNELLES.....	163
FIGURE 10 : ETALAGE DE PRODUITS ALIMENTAIRES PAR MARMITE ET DEMIE MARMITE.....	248
FIGURE 11 : ETALAGE DE PRODUIT EN LOT (FRUITS) ET EN GLOSS (D'HUILE) ET AU DETAIL PAR CENTIME ET GOURDE.....	249
FIGURE 12 : BANANES PESEES (BANNANN PEZE) ET PATES (PATE) (DE GAUCHE A DROITE).....	249
FIGURE 13 : MOBILITE SOCIALE DES ENQUETES	291
FIGURE 14 : MOBILITE SOCIO-SCOLAIRE DES ENQUETES.....	292
FIGURE 15 : ORIGINE SCOLAIRE DES ETUDIANTS : ECOLE FONDAMENTALE.	293
FIGURE 16 : ORIGINE SCOLAIRE DES ETUDIANTS : ECOLE SECONDAIRE.....	293
FIGURE 17 : CE QUE PARLENT LES ENQUETES DANS LA VIE QUOTIDIENNE.	297
FIGURE 18 : REPRESENTATIONS : CREOLE ET L'ESPACE SOCIAL HAÏTIEN.....	323
FIGURE 19 : COMPETENCES DE COMMUNICATION EN FRANÇAIS DANS LES INTERACTIONS VERBALES.	337
FIGURE 20 : COMPETENCES DE COMMUNICATION ET NIVEAUX D'ETUDES.....	340
FIGURE 21 : NIVEAU DE COMPETENCE EN FRANÇAIS.....	348
FIGURE 22 : POURCENTAGE DU FRANÇAIS UTILISE DANS LES INTERACTIONS VERBALES SCOLAIRES.....	352
FIGURE 23 : BLOCAGE EN FRANÇAIS.....	353
FIGURE 24 : DIFFICULTES RENCONTREES DANS LES PRATIQUES SOCIOLINGUISTIQUES.	355
FIGURE 25 : DIFFICULTES RENCONTREES ET ORIGINE SCOLAIRE.....	359
FIGURE 26 : LANGUES D'ECOUTE DE LA RADIO EN HAÏTI.	363

FIGURE 27 : AFFICHE D'UN SEMINAIRE SUR LE FRANÇAIS.	371
FIGURE 28 : INTERACTIONS LANGUES ET ESPACES.	387
FIGURE 29 : LISTE DES MATIERES DES EXAMENS D'ÉTAT (INFP : INSTITUT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE), HAÏTI.	428
FIGURE 30 : AFFICHE SUR UN SEMINAIRE EN COMMUNICATION FRANÇAISE EN HAÏTI.	431
FIGURE 31 : INTERVENTION SOCIOLINGUISTIQUE (CALVET, 1996 : 159).	438

TABLEAUX

TABLEAU 1 : RECENSEMENTS GENERAUX DE LA POPULATION HAÏTIENNE ET DE L'HABITAT	34
TABLEAU 2 : TAUX D'ACCROISSEMENT DE LA POPULATION.....	35
TABLEAU 3 : GRANDES PERIODES DE TROUBLES EN HAÏTI (1986 -2010).....	82
TABLEAU 4 : LANGUES, CATEGORISATION ET SITUATION	86
TABLEAU 5 : MODIFICATION DE LA DIVISION DU PEUPLE HAÏTIEN.	88
TABLEAU 6 : GENRES, MOBILITES ET CATEGORISATIONS	90
TABLEAU 7 : TOPONYMIE HAÏTIENNE : DEPARTEMENTS, COMMUNES ET HABITANTS.	92
TABLEAU 8 : SITUATION DU FRANÇAIS	100
TABLEAU 9 : SITUATION DU CREOLE.....	108
TABLEAU 10 : SITUATION DE L'ESPAGNOL ET DE L'ANGLAIS	113
TABLEAU 11 : POPULATION URBAINE	141
TABLEAU 12 : REPARTITION DES ECOLES PAR SECTEUR (PUBLIC ET DU NON PUBLIC) DANS LE RESEAU SCOLAIRE	143
TABLEAU 13 : TYPOLOGIE D'ECOLES ET DISTRIBUTION LINGUISTIQUE	144
TABLEAU 14 : CATEGORISATION ET DISTRIBUTION DES ECOLES PAR EXEMPLIFICATION	146
TABLEAU 15 : INSCRITS DANS LES PUBLIQUES ET PRIVEES	147
TABLEAU 16 : REPARTITION DES REDOUBLANTS EN POURCENTAGE PAR SECTEUR, SEXE ET ANNEE D'ETUDES	149
TABLEAU 17 : TAUX DE RENDEMENT EN FIN D'ANNEE SCOLAIRE AUX DEUX PREMIERS CYCLES DU FONDAMENTAL.....	151
TABLEAU 18 : TAUX DE REUSSITE AUX EXAMENS NATIONAUX (6EME A. F. ET 9EME A.F.).....	153
TABLEAU 19 : REPARTITION DES ENSEIGNANTS SUR LE TERRITOIRE NATIONAL.....	203
TABLEAU 20 : TOPONYMIE HAÏTIENNE : DEPARTEMENT, COMMUNES, QUARTIERS, AVENUE ET RUES.	216
TABLEAU 21 : CARACTERE BILINGUE DE LA TOPONYMIE HAÏTIENNE (SECTIONS RURALES HAÏTIENNES).....	217
TABLEAU 22 : ECHANTILLON D'ENQUETE	271
TABLEAU 23 : ECOLE HAÏTIENNE, TYPOLOGIE, CATEGORIES ET SITUATIONS	273
TABLEAU 24 : PUBLIC ET NOMBRE D'ITEMS PAR QUESTIONNAIRE.....	287
TABLEAU 25 : TRANCHE D'AGE DES ENQUETES DE DIFFERENTES INSTITUTIONS.....	289
TABLEAU 26 : COORDONNEES SOCIO-BIOGRAPHIQUES DES ENQUETES (SOURCE : MON TABLEAU EXCEL)	290
TABLEAU 27 : MOBILITE SOCIO-SCOLAIRE DES ETUDIANTS ENQUETES.	294
TABLEAU 28 : INTERACTIONS VERBALES EN CRÉOLE FRANCISÉ À RADIO TÉLÉ CARAÏBES, HAÏTI.	313
TABLEAU 29 : INTERACTIONS VERBALES EN CRÉOLE FRANCISÉ À RADIO VISION 2000, HAÏTI.	315
TABLEAU 30 : DESCRIPTION D'UNE DE LA SITUATION DU FRANÇAIS DANS UN TRIBUNAL EN PROVINCE.	328
TABLEAU 31 : LANGUE LA PLUS UTILE AU MARCHÉ DU TRAVAIL ET ORIGINE GEOGRAPHIQUE.	334
TABLEAU 32 : EX3-96 : EXTRAITS RELATIFS A L'AISANCE EN FRANÇAIS ORAL DANS LA PRATIQUE RADIOPHONIQUE.	341
TABLEAU 33 : EXTRAITS D'ARGUMENTS AVANCEES SUR LA REPRESENTATION DU FRANÇAIS DANS LA RADIO.....	344

TABEAU 34 : DU MAL A PRENDRE LA PAROLE EN PUBLIC.	346
TABEAU 35 : TYPES D'ECOLES ET NIVEAUX DE COMPETENCES EN FRANÇAIS.	349
TABEAU 36 : ESTIMATIONS DES ENQUETES DE L'UTILISATION DU FRANÇAIS DANS LES PRATIQUES DIDACTIQUES.	351
TABEAU 37 : ARGUMENTS AVANCES SUR L'ECOUTE DE LA RADIO EN FRANÇAIS.	362
TABEAU 38 : LA RADIO, MOYEN POUR RENFORCER LE PLURILINGUISME HAÏTIEN.	364
TABEAU 39 : EXTRAITS D'ARGUMENTS PAR LE 2 ^{EME} L'ENSEIGNANT SUR L'ECOUTE DE LA RADIO.	365
TABEAU 40 : GRILLE D'OBSERVATION DE 9 ^{EME} ANNEE FONDAMENTALE.....	377
TABEAU 41 : PRATIQUES SOCIOLINGUISTIQUES ET QUELQUES RESSOURCES LINGUISTICO-CULTURELLES HAÏTIENNES.....	382
TABEAU 45 : PRINCIPAUX MEDIUMS ET LIEUX D'EXPOSITION DES LANGUES	486
TABEAU 46 : SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE PRESENTEE PAR VALMAN (1978 : 318).....	488
TABEAU 47 : REPARTITION (D'APRES W.A. STEWART 1962) DU FRANÇAIS ET DU CREOLE MODIFIEE.	488

Résumé

Quelle autogestion des pratiques sociolinguistiques haïtiennes dans les interactions verbales scolaires et extrascolaires en Haïti ? Une approche sociodidactique de la pluralité linguistique

Ce travail de recherche basé sur une approche empirico-inductive est une description analytique et une synthèse interprétative des pratiques sociolinguistiques haïtiennes à partir des représentations du français et du créole (langues co-officielles). Situé largement devant le créole haïtien et l'anglais, le français se trouve au centre de la demande sociale pour son rôle dans l'insertion socioprofessionnelle en Haïti. De par sa fonction de langue seconde par rapport au créole, langue première en Haïti, il génère des phénomènes de discriminations, d'insécurité et de sécurité dans les interactions verbales scolaires et extrascolaires. Dans ce contexte, le *créole francisé* comme indice d'une double identité apparente (*créolofrancophone*) des scolarisés ne peut remplacer le français. L'autogestion de la pluralité linguistique haïtienne est alors envisagée dans une sociodidactique de « terrain » afin de réduire l'insécurité linguistique et faciliter la réussite éducative. Cette recherche propose comme démarche, une « *didactique énonciative contextualisée* » considérant le *français haïtien* comme un construit à partir des ressources linguistico-culturelles locales autogérées et partagées et capable de transposer les pratiques quotidiennes extrascolaires des apprenants locuteurs en pratiques scolaires ordinaires pour libérer la parole.

Mots clefs : Autogestion, contexte, créole haïtien, *créole francisé*, français haïtien, Francophonie, Haïti, interactions verbales, insécurité-sécurité linguistique, insertion socioprofessionnelle, pluralité linguistique, sociodidactique, sociolinguistique.

Rezime

Ki otojesyon pratik sosyolengwistik ayisyèn yo nan entèraksyon vèbal eskolè ak ekstraskolè an Ayiti ? Yon apwòch sosyodidaktik sou pliralite lengwistik

Travay rechèch sa a ki chita sou yon apwòch anpiriko-endiktiv se yon deskripsyon analitik e yon sentèz entèpretativ pratik sosyolengwistik ayisyèn yo apati reprezantasyon fransè ak kreyòl (lang ko-ofisyèl). Pou wòl li nan ensèsyon sosyopwofesyonèl, fransè plase nan sant demand sosyal la devan lontan kreyòl ayisyen ak anglè. Fonksyon lang segond li parapò ak kreyòl, lang premyè an Ayiti, fransè kreye fenomèn diskriminasyon, ensekirite e sekirite nan entèraksyon vèbal eskolè ak ekstra-eskolè. Nan kontèks sa a, *kreyòl fransize* kòm endis yon doub idantite sou po (*créolofrakofòn*) pou eskolarize yo pa kapab ranplase fransè. Otojesyon pliralite lengwistik ayisyèn nan an tre nan yon sosyodidaktik « de teren » pou kapab diminye ensekirite lengwistik la epi fasilite reyisit edikativ yo. Rechèch sa a pwopozè kòm demach, yon « *didaktik enonsyativ kontekstyalize* » pandan l'ap konsidere *fransè ayisyen* kòm yon konstwi (siman) ki soti nan resous lengwistik-kiltirèl lokal ki jere tèt yo epi ki se yon pataj ki kapab transpòze pratik bese-leve ekstra-eskolè aprenan lokite yo an pratik eskolè òdinè pou libere la paroli.

Mo kle : Otojesyon, kontèks, kreyòl ayisyen, kreyòl fransize, fransè ayisyen, Frankofoni, Ayiti, entèraksyon vèbal, ensekirite-sekirite lengwistik, ensèsyon sosyopwofesyonèl, pliralite lengwistik, sosyodidaktik, sosyolengwistik.

Summary

What self-management of Haitian sociolinguistic practices in school and extracurricular verbal interactions in Haiti? A sociodidactic approach of linguistic plurality.

Based on an empirico-inductive approach, this research is an analytical description and interpretative synthesis of Haitian sociolinguistic practices from the perceptions of both French and Creole (co-official languages). Positioned way ahead of Haitian Creole and English, French is at the core of social demands due to its role in socioprofessional integration in Haiti. Because it functions as a second language compared to Haitian Creole – first language in Haiti – it generates discriminations, insecurity and security in school and extracurricular verbal interactions. In this context, *Frenchified Creole* as an index of school-goers' apparent double identity (*CreoloFrench-Speaking*) can not replace French. The self-management of Haitian linguistic plurality is then considered through « *field* » sociodidactics so as to reduce linguistic insecurity and facilitate educational success. The approach proposed in this study is « *contextualised enunciative didactics* ». It considers *Haitian French* as a construct from local, self-managed and shared linguistico-cultural resources, and it allows to transpose the speaking learners' daily extra-curricular practices into ordinary school practices to liberate speech.

Key-Words : Self-management, context, Haitian Creole, *Frenchified Creole*, Haitian French, Francophonie, Haiti, verbal interactions, linguistic insecurity/security, socioprofessional integration, linguistic plurality, sociodidactics, sociolinguistics.

Discipline : Sciences du langage

PREFics EA 4246, Université Rennes 2 Place du recteur, Henri Le Moal CS 24307 35043 Rennes

Marmite de riz

Gloss d'huile

ANNEXES



Atterrir

THESE DE DOCTORAT / UNIVERSITE RENNES 2
sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne
pour obtenir le titre de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE RENNES 2

Ecole doctorale Sciences Humaines et Sociales
(ED 57SHS)
Mention : Sciences du langage

Présentée par

Bartholy PIERRE LOUIS

Préparée au **Laboratoire PREFics** (EA 4246)
Plurilinguisme, Représentations, Expressions Francophones
information, communication, sociolinguistique
UFR Arts, Lettres, Communication (ALC)

**Quelle autogestion des pratiques
sociolinguistiques haïtiennes dans
les interactions verbales scolaires
et extrascolaires en Haïti ?**

**Une approche sociodidactique de la
pluralité linguistique**

Thèse soutenue le 15 décembre 2015
devant le jury composé de :

Alain DI MEGLIO
Professeur, Université de Corse

Marielle RISPAIL
Professeure, Université Jean Monnet St-Etienne

Stéphanie CLERC
Maître de conférences HDR, Université d'Aix-Marseille

Philippe BLANCHET
Professeur, Université Rennes 2 / Directeur de thèse

« En opposition à l'école de nos ancêtres, généralisée au XXème siècle à travers les grandes réformes scolaires, l'école de l'avenir doit être avant tout une école diversifiée, c'est-à-dire adaptée à tous, je veux dire à toutes les mentalités, à tous les niveaux sociaux, à toutes les psychologies, à tous les handicaps [...]. L'individu est souverain quelque soit son âge. Personne ne peut se substituer à lui et dire, à sa place, ce qui l'intéresse, ce qui le préoccupe, ce qu'il recherche et ce qu'il veut obtenir » Lebrot (1992 : 120).

THESE DE DOCTORAT / UNIVERSITE RENNES 2
sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne
pour obtenir le titre de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE RENNES 2

Ecole doctorale Sciences Humaines et Sociales
(ED 57SHS)

Mention : Sciences du langage

**Quelle autogestion des pratiques sociolinguistiques haïtiennes
dans les interactions verbales scolaires et extrascolaires en
Haïti ?**

Une approche sociodidactique de la pluralité linguistique

(Tome II)

Présentée par

Bartholy PIERRE LOUIS

Préparée au **Laboratoire PREFics** (EA 4246)

Plurilinguisme, Représentations, Expressions Francophones information, communication, sociolinguistique
UFR Arts, Lettres, Communication (ALC)

Thèse soutenue le 15 décembre 2015

Devant le jury composé de :

Alain DI MEGLIO

Professeur, Université de Corse

Marielle RISPAIL

Professeure, Université Jean Monnet St-Etienne

Stéphanie CLERC

Maitre de conférences HDR, Université d'Aix-Marseille

Philippe BLANCHET

Professeur, Université Rennes 2 / Directeur de thèse

PREFics EA 4246, Université Rennes 2 Place du recteur, Henri Le Moal CS 24307 35043 Rennes

NOTE LIMINAIRE

Cette thèse de doctorat en science du langage est présentée en deux tomes. Le premier est constitué des trois parties de la thèse. Le second tome réunit les annexes. Ceux-ci offrent la possibilité de poursuivre la lecture des extraits que j'ai utilisés dans le corps de la thèse. Ces annexes sont composées d'un corpus sur français haïtien (ANNEXE I), de la transcription des entretiens réalisés et des exemplaires des questionnaires distribués (ANNEXE II), de deux extraits de grilles de programmation de deux stations radiophoniques à Port-au-Prince et des informations complémentaires sur les frères de l'instruction chrétienne (FIC) (ANNEXE III). Les entretiens sont aussi disponibles sur un support CD dans une enveloppe insérée dans le tome II.

SIGLES

FH : Français Haïtien

CH : Créole haïtien

GNB¹ : Grenn Nan Bounda

RPK² : Rat Pa Kaka.

¹ GNBistes : mouvements politiques ayant abouti au départ de l'ancien président Jean Bertrand Aristide en 2004. GNB du créole Grenn Nan Bounda : littéralement, cela veut signifier « avoir des couilles ». C'est celui qui montre qu'il est déterminé à entreprendre certaines actions au péril de sa vie.

² RPK désigne les sympathisants de l'ancien président Jean Bertrand Aristide qui affrontaient GNBistes lors des mouvements de protestation. RPK du créole Rat Pa Kaka (le rat ne peut faire caca). Cette métaphore renvoie à l'inactivité ou la caducité de l'opposition.

SOMMAIRE

NOTE LIMINAIRE	3
<i>SIGLES</i>	<i>5</i>
SOMMAIRE	6
ANNEXE I	7
<i>Corpus de français haïtien</i>	<i>7</i>
ANNEXE II	27
1.1 <i>Entretien semi-directif réalisé avec un enseignant de français en Haïti (Ens1)</i>	<i>27</i>
1.2 <i>Entretien réalisé avec un enseignant de français à l'école et l'université : Ens2</i>	<i>41</i>
1.3 <i>Entretien réalisé avec le 1^{er} avocat d'une commune de Port-au-Prince (A1)</i>	<i>64</i>
1.4 <i>Entretien semi-directif auprès du 2^{ème} Avocat de Port-au-Prince (A2)</i>	<i>74</i>
1.5 <i>Entretien réalisé avec un juge de paix d'une commune de Port-au-Prince (X-J) ...</i>	<i>79</i>
1.6 <i>Entretien semi-directif réalisé auprès d'un journaliste haïtien reporter-présentateur: (X-J)</i>	<i>85</i>
Questionnaires	102
1.1 <i>Questionnaire distribué aux Elèves de Philo (Terminale)</i>	<i>102</i>
1.2 <i>Questionnaire distribué aux élèves de 9^{ème} AF</i>	<i>107</i>
1.3 <i>Questionnaire distribué aux étudiants</i>	<i>111</i>
ANNEXE III	116
1.5 <i>Les Frères de l'Instruction Chrétienne (FIC)</i>	<i>116</i>
1.6 <i>Extraits de grille de programmation de deux stations de radio à Port-au-Prince</i>	<i>119</i>
1.7 <i>Extrait de grille de programmation de radio Caraïbes FM</i>	<i>121</i>
1.8 <i>Recrutement : Journaliste/Rédacteur en Chef</i>	<i>123</i>

ANNEXE I

Corpus de français haïtien

Ce corpus est construit à partir de mes observations de terrain et des sources documentaires diverses (internet, presses parlée et écrite, romans et d'autres types d'ouvrages). Les entrées renvoient généralement au créole haïtien et parfois au français et même à l'anglais. Ce corpus offre une lecture plus détaillée du français haïtien - construit à partir des ressources linguistico-culturelles locales observables voire apprenables dans les situations d'interactions verbales quotidiennes dans lesquelles le créole haïtien (désormais CH) et le français sont en contact. Il a été élaboré dans le cadre de ma thèse de doctorat proposant comme démarche « *une didactique énonciative contextualisée* » basée le français haïtien. Dans la perspective d'une sociolinguistique plurilingue, la prise en compte du français haïtien à travers cette démarche est fondamentale pour développer des compétences de communication en français ; ce qui permettra de libérer la parole et de réduire l'insécurité linguistique dans les interactions verbales.

Accordéon : Morceau de papiers blancs pliés sous forme d'accordéon et dans lesquels sont notées les dissertations. Cette pratique fraudileuse est très répandue en Haïti.

Acra : contrairement à celui consommé en France, l'acra est préparé à partir d'un mélange de malanga³ gragé (rapé), de piment, de sel, de l'ail, percil, etc.

Affermer : louer. **Ex.** : *Une pièce de maison à affermer.*

Ak-100 : purée de maïs sucré servant de petit déjeuner. Comme l'arlequin, l'Ak-100 est venu dans les rue en gourde (2, 3, 5 ou 5 gourdes Ak-100 avec ou sans lait).

Aller aux îles turques (du CH « ale nan ziltik ») : Partir très loin.

³ Tubercule tropical.

Almanaque : Calendrier.

ALORAL : du français « à l'oral », dans ce contexte signifie une personne qui reste totalement dans les discours. Qui n'est pas pragmatique. Ex. : « *ALORAL, L'année dernière, raconte le chanteur, nous avons sorti "Stayle", pour dénoncer le comportement du président Martelly qui, selon l'avis de plus d'un, se vante à tout bout de champ. Malheureusement, le message a été compris dans un sens comique. Pour écrire la méringue de cette année, j'ai essayé une approche participative, et j'ai fait un sondage sur les réseaux sociaux. J'ai demandé à mes contacts de partager avec moi ce qu'ils ont observé cette année dans le pays. La majorité des réponses confirment que le gouvernement fait plus de promesses que de réalisations. Il fait tout à l'oral. Le gouvernement n'a pas atterri, et "Aloral" cible ses points faibles* »⁴

Aller à la selle : aller aux toilettes.

Aller au market : aller au supermarché.

Aller au water (en créole haïtien « ale nan watè ») : aller au wc.

Aller uriner : aller aux toilettes.

Appareil (du créole haïtien « aparèy ») : plâtre.

Arlequin : plat chaud (riz collé et bien épicé) vendu par plat dans les rues. C'est la vendeuse qui fixe son prix, mais le client peut acheter en dessous du prix fixé.

Atterrir : réussir, atteindre son objectif. Se dit aussi en CH « Ateri ». Ex : « *Ces documents semblent être des outils de travail pour le gouvernement, de façon à ce qu'il puisse atterrir et offrir vraiment le service de l'éducation à la population* », fait valoir Norbert Stimphil ». Journal en ligne AlterPresse, P-au-P, 18 mai 2011. Ex. : « *La majorité des réponses*

⁴ Titre du clip carnavalesque de 2013 du groupe musical haïtien Brothers's Posse. Réf. : Radio Télévision Caraïbes, www.radiotelevisioncaraibes.com/.../brothers_posse_chante_aloral.html.

*confirment que le gouvernement fait plus de promesses que de réalisations. Il fait tout à l'oral. Le gouvernement n'a pas **atterri**, et "Aloral" cible ses points faibles »⁵*

Audience : séances de blagues animées par les membres d'une famille entre eux le soir. Genre littéraire oral haïtien. (Utilisé pour la première fois à l'écrit par Lhérisson, 1903 : 14).

Audienceur : qui raconte des audiences. **Ex** : Le célèbre «*audienceur*» haïtien Maurice Sixto a légué aux Haïtiens *J'ai vengé la race* »⁶.

Bacoulou (du CH « bakoulou ») : Opportuniste. **Ex** : « Faites attention aux bacoulous du pays ». (Ana Cassis Jean Hector/Invité du jour/Valéry Numa)/ Vision 2000, le 16-04-2014).

Base : regroupement des partisans et sympathisants d'un parti politique dans un quartier ; politiquement, « bases populaires ». Synonyme : club d'amis.

Baigner (se) (contexte haïtien) : au plan sanitaire, c'est prendre une douche, se doucher, se laver. Mais du point de vue anthropologique et culturel, c'est aller voir un prêtre vaudou afin de se protéger contre les mauvais sorts.

Bakas : Gnomes très redoutables de la démonologie vaudou (Roumain, 2004 : 12).

Bal (s) : spectacles de musique populaire organisés par des groupes musicaux locaux de différentes tendances. **Ex** : Bal de T-Vice. Bal de CARIMI.

Baleine : type de bougie blanche utilisée pour l'éclairage le soir. Il ne faut pas le confondre ou l'appeler bougie car, celle-ci est réservée aux cérémonies religieuses et vaudouesques.

Banane pesée : (du C banann peze b n npeze]») : Généralement, bananes vertes tranchées et frites après avoir été immergées dans de l'eau⁷ bien épicée.

⁵ Radio Télévision Caraïbes, www.radiotelevisioncaraibes.com/.../brothers_posse_chante_aloral.html.

⁶ Revue en ligne State Afrique, Pourquoi tout le monde est raciste en Haïti/ mis à jour le 02/08/2012, Gaspard Dorélien, www.slateafrique.com/91833/racisme-en-haiti-radiographie-du-mal.

⁷ Souvent l'eau de la cuisson de la viande (grillo ou tasso) composant le plat en préparation. .

Barrière : Portail.

Battre le maïs : (« bat mayi a) : action de remuer pendant environ 15-20 minutes une cuillère en bois pour favoriser la cuisson.

Bayakou : Nettoyeur de latrine.

Bêtiser, du créole haïtien « Betize » [betize] : jouer, plaisanter, faire des bêtises, n'être pas sérieux dans ses engagements. Déconner. **Ex** : « *Par exemple il y a des instruments plus dangereux. Le tambour vaudou, il ne faut pas **bêtiser** avec ça* » (Roumain, 2004 : 12). **Ex** : Ils sont en train de bêtiser au pouvoir.

Bétiseur⁸ : du CH « betizè [betize] » : celui qui bêtise.

Béton : politiquement, l'espace envisagé de gagner par les groupes sociopolitiques populaires pour se faire entendre. **Synonyme** : Macadam. **Expression** : Maître du macadam, béton (du CH « mèt beton) : personne ayant le contrôle total de la rue. **Ex** : « Ces exemples peuvent être produits pour l'ensemble des doublons espaces publics/espaces privés, services gratuits/ services payants, le principal étant le suivant : le **béton**, c'est-à-dire la rue, pour le peuple, les espaces clos pour les bourgeois et les étrangers, ...] » (Giafferi-Dombre, 2007 : 40).

Bible : 1. livre spirituel des Chrétiens. 2. Vendus par des bouquinistes en Haïti, petits blocs de notes s'apparentent à une petite bible et dans lesquels les bacheliers recopient certaines leçons ou des sujets d'examens pour tricher pendant au cours des examens.

Bichette : laye, van.

Biscuit : pain présenté sous forme de plateau divisé en petit carreau. Quatre carreaux valaient quinze centime. D'où l'expression « quatre pour quinze » signifiant « pas cher ». Acheter du biscuit / Acheter un plateau de biscuit.

⁸ Usage moins fréquent dans les interactions verbales en français. Il est par contre très fréquent en CH.

Blanc (du français « blanc ») ou Blanc, Blanche : étranger-ère. **Ex** : « Le doigt accusateur se faisait ainsi plus précis, plus audacieux pour désigner ce *blan* avec lequel on n'en finit pas de régler ses comptes. Allant de pair avec la figure du **Blanc** est celle qui s'attache à l'inscription du métis dit « mulâtre » dans une société qui, très rapidement, s'est trouvée définie par ses leaders comme « noire » » (Giafferi-Dombre : 33).

Blancomanie : « En Haïti, où la présence étrangère est somme toute évidente quoique numériquement elle puisse paraître infime, les étrangers sont systématiquement « valorisés », c'est-à-dire refoulés vers le haut d'où ils se trouvent dès lors plus près de la porte de sortie » (Giafferi-Dombre : 36). **Ex** : « Il faut préciser que le terme *blancomanie* (« manie du blanc ») correspond, localement, à ce que dit mieux le créole : *la foli blan*, la folie du blanc, de se croire blanc, et non la folie du Blanc.

Blender : mixer, mélanger.

Blender [blɛdœ̃ʁ] : Mixeur.

Bogota : automobile susceptible de tomber en panne à tout moment.

Boire de la soupe : manger de la soupe.

Bonne : servante. Elle joue aussi le rôle de nounou et peut être engagée à vivre dans la maison.

Bois fouillé (du CH « Bwa foye » : autobus artisanal - fabriqué en bois et animé par des chansons de toutes tendances musicales confondues à plein tube - assurant les transports intercommunaux.

Bokit : bassine plastique (petite, moyenne ou grande). Seau utiliser pour aller aller chercher ou acheter de l'eau en aïti, sachant que l'eau se vent par bokit dans les quartiers populaires. **Ex** : « Bokit dlo » : « Bokit d'eau.

Bonbon : petits gâteaux ou galettes.

Boss maçon (du CH « Bòs mason) : maçon. Une femme qui n'a plus de cheveu en a ïti. **Ex** : « Quand le « lace wig » vous transforme en boss maçon!!! » (Le Nouvelliste, publié le 20 janvier 2014).

Bric à Brac : maison d'affaires. Est appelé « Bric à Brac, Mason d'affaires » espace dans lequel on peut mettre un objet de valeur (bijoux, appareil, etc.) en gage ou le vendre. Synonyme : en CH « Plán [plan] » donnant ainsi en CH le verbe « plane [plane] ». D'où le verbe « planer ». **Planer une montre** : Mettre une montre dans un Bric à Brac, c'est la mettre en gage.

Brouettier : En CH bwouwetye [bwuwetije] » signifie celui qui transporte des marchandises ou des objets dans une bouette métallique ou en bois (fabriquée en Haïti) pour de l'argent.

Porteur : du CH « pòtè ». Qui porte des objets, des marchandises en particulier, sur pour de l'argent. Portefaix (langage scolaire).

Bouillon : variété de ragoût.

Café : maison de prostitution. A ne pas confondre avec bar (ou bar-resto) qui est également utilisé en a ïti. Les cafés sont équipés d'un bar et animés par des chansons latines. C'est espace ayant une connotation péjorative, puisque les personnes qui les fréquentent sont souvent mal vues dans la société haïtienne.

Caméra : appareil photo. **Ex** : « En a ïti, on voit quelqu'un avec une **caméra** fait des photos. On dit ah, c'est un photographe » (Le Nouvelliste, 10 septembre 2013).

Camionnette : autre nom donné aux tap tap (Radio Vision 2000/Info vision, le 02-04-2014). Pick up recouvert d'une carrosserie en planche peinte de différentes couleurs. Elle assure les transports urbains et intercommunaux. Voir Tap tap. « Lorsque je parle à mes frères, ma sœur, mes parents dans la rue avec les marchandes, en camionnette ». (Mon enquête de terrain, Q19 / E8-069).

Célulaire : téléphone portable.

Clairin ou **tafia**: variété d'alcool ou rhum typiquement haïtien : (Roumain, 2004 : 27).

Chalumeau (Haïti) : paille.

Chrétien vivant : (du CH » kreyen vivan) : au sens de la chréation, celui qui vit. Etre humain, de façon générale. **Ex** : « Comme on dit des dieux qu'ils montent un chrétien-vivant » Lahens, 2014 : 20).

Canter : Camion de transport.

Capette (de l'anglais Karpè » au CH « Kapèt ») : tapis décoratif parfois de couleurs différents (au sens du tapis rouge).

Cour : Jardin. D'où l'expression *garçon de cour* qui signifie gardien. *Garçon de cour* en opposition avec la *servante* qui travaille dans la même maison avec lui.

Candidat malheureux : candidat n'ayant pas gagné aux élections (Vision 2000/ 09-02-2015).

Chansonnette (française) : Chant diffusé en français sur les stations de radio et chaînes de télévision haïtiennes. Les chansonnettes françaises font souvent l'objet de dédicace dans les émissions. **Ex** : « J'aime les chansonnettes » (E12F-127).

Chaudière (du CH « chodyè ») : Faitout.

Chèque zombi : un chèque qui continue d'être émis au nom d'un employé décédé. **Ex** : « Il faut diminuer le nombre de chèque zombi » (Vision2000/Vision 2000 à l'écoute/ 03-02-2015).

Chemise de nuit : robe de nuit (portée par la fille).

Chimère : activiste politique identifié comme proche du parti Fanmi Lavalas. **Ex.** : « Je ne connais pas de tonton macoutes, je ne connais pas de chimères » (Radio vision 2000 / Invité du jour/ 11/11/2014).

Collège : École fondamentale et secondaire gérée par le secteur privé. Le collège peut seulement du niveau de secondaire.

Collégien-ne : Elève de collège.

Commune. *La commune* : La mairie. (du créole francisé) : « Gwoup yo konn al enskri nan *La commune* ». (Radio Caraïbes/ Matin Caraïbes/13-02-2015).

Et le corps (du créole haïtien, « E kò a ? ») : Et ta santé ? (Dany Laférière, 1991).

Couchette : morceau de tissu blanc dont les bordures sont roulées et attachées sous forme de culotte à l'aide de deux épingles des deux côtés des hanches : couche.

Coui : espèce de bol fabriqué à la suite de la division d'une calebasse en deux.

Couper tête : (du CH « coupe tèt [kupetèt] ») : révoquer, renvoyer. Décapiter. **Ex** : Parlant du changement de gouvernement et de renouvellement du cabinet ministériel : « plusieurs têtes seront coupées » : plusieurs employés seront révoqués. (Valéry Numa/04-01-2013/Invité du jour/Radio Vision 2000).

Courte : petite taille. **Ex** : La personne est « **courte** » (Haïti / Antilles).

Crème d'arachide : beurre de cacahouète.

Cuvette : sorte de bassine en plastique ou en aluminium à usage multiple : pour se laver, laver le linge, transporter (marchandes) ou étaler des produits de premières nécessités. **Ex** : Une cuvette d'eau, une cuvette d'avocat, d'igname, etc.

Dame sara : commerçante voyageant avec des vivres alimentaires d'un département vers Port-au-Prince dans des camions, parfois très inconfortables.

Disco (discothèque) : disko (diskotèk) : boîte de nuit.

Déchouage : « action visant l'éradication du duvaliérisme et de ses symboles » (Jean et Maesschalck, 1999 : 195).

Déchouquer : Verbe provenant du CH (« dechouke [deʃuke]») et est utilisé en français en Haïti, suite aux mouvements sociopolitiques ayant abouti à la chute du régime dictatorial des Duvalier en 1986. Chasser radicalement un régime politique au pouvoir. Soulèvement généralement populaire consistant à chasser un gouvernement ou régime de manière radicale. Synonyme : Déraciner. Exemple du *déchouage* de Jean Claude Duvalier en 1986.

Décomplexer (e) : ne pas avoir peur de faire n'importe quel travail. Ne pas se sous-estimer.

Ex : « D'une Izusu Trooper en 1996 qu'il poussait pour la faire démarrer, il roule aujourd'hui en Toyota Prado. Dernier modèle. Le père de Néïssa et de Laurie s'est même **décomplexé**. Il n'a plus peur de ses pairs à la peau claire. En a ĩti, les bourgeois n'ont pas la peau foncée » (www.Bribes de vies en Haïti.com, consulté le 30 avril 2013).

Diaper [daɪəpəʁ] : (de l'anglais au créole haïtien daypè [daipɛ] ») : couche.

Dodine : du créole haïtien « dodin [dodin] », chaise à bascule (rocking chair). **Ex** : « *Un jeune homme se balance tranquillement sur une dodine et, derrière des volutes de fumé, nous fait un signe de la main* ». (Lahens, 2000 : 11).

Dodiner : faire basculer la chaise avec soi-même.

Drôle : bizarre (fr h) : marrant (FF).

Branché (e) (être) la radio Etre : être à l'écoute de la radio. Question fréquente posée à l'intervenant au téléphone : « Où est-ce que vous êtes branché (e) la radio ? ».

Express partout : camion assurant le transport sur demande en fonction des opportunités (transports rapides de matériels, déménagement, etc.).

Fabre : Savon (poudre pour la lessive).

Farine France : du créole haïtien « Farin Frans. Nom donné à la farine de blé pour la distinguer des autres farines. **Ex** : « J'ai acheté six **verres de farine France**, ...] ». (Alette Nelson/Le Nouvelliste, publié, le 12-03-2012). A partir d'autres aliments, on y trouve des farines comme : **Farine manioc**, **Farine de maïs**, **Farine de banane**.

Figue banane : banane.

Frigidaire : Réfrigérateur.

Galerie : Entrée couverte avec parfois de larges ouvertures d'une maison servant d'accueil dans lequel les gens peuvent s'asseoir pour prendre l'air. Sorte de terrasse couverte. **Ex** : « *Le centre de gravité de la maison a changé. Nous avons abandonné tout l'arrière, où se trouvent* ».

les chambres, pour nous contenter de la **galerie** et de la cuisine qui donne directement dehors ». (Dalanbert, 2010 : 37). **Ex** : « J'étais assis tranquillement sur la **galerie** de mon oncle André, à Petit Gonâve, où je passais mes vacances estivales, quand la Jeep s'est arrêtée à un mètre de moi » (Laferrière, 2009 : 9).

Gâter : Abîmer, cesser de fonctionner. **Ex** : après trop de manipulations, le jouet est gâté.

Gérer : contrôler les sentiments d'une (jeune) fille, draguer. C'est Jacques qui gère cette jeune fille. Donner de l'aide, particulièrement, financière à quelqu'un (du créole : « gere m' » : « Aide-moi !). C'est Luc qui m'a géré pendant huit jours.

Gérant : Du CH « jeran » qui est une sorte de serviteur. Il s'occupe des tâches diverses (faire course, s'occuper du portail (barrière, en C) , faire le ménage, laver les véhicules, etc.). Gérant de cour (jeran lakou) est une injure utilisée dans les embrouilles.

Gilette : rasoir.

Gonflé (être) : faire une indigestion. **Ex** : « Alors, revenons à nos cabris... nous sommes partis de "**tu es gonflé**" qui n'a pas du tout le même sens en Haïti, pour arriver à la "diarrhée" ("émission fréquente des selles liquides" comme dit M. Robert)... je te propose les synonymes populaires : courante et chiasse... (le premier est plus "soft" que le second... d'ailleurs les consonances du mot le laissent sentir). (Victor, 2012 : 22).

Gloss (un) : Du CH « glòs luil (lwil) [glòsluìl (lwil)] », équivalent relativement de 4 oz / 120 ml. *Il a acheté un gloss d'huile et trois gourdes de beurre Ti malice.*

Gourmette : Bracelet

GNB : Mouvement politique de l'opposition haïtienne contre l'ancien président Jean Bertrand Aristide en 2004. **Ex** : « Soray, l'un des petits quartiers marginalisés de Martissant. Banlieue très surpeuplée située au sud de Port-au-Prince. Elle est tristement célèbre pour sa situation de misère noire et les conflits entre groupes armés. C'était également, rappelons-le, l'une des zones réputées de non droit de la capitale vers les années 2000-2004 où « Grenn Nan Bounda

» (GNB), « les vaillants » et « Rat Pa Kaka » (RPK), « les intrépides » faisaient l'actualité » (Haïti Press Network, 2013)⁹.

GNBistes : GNBistes : Supporteurs du mouvement politique ayant abouti au départ de l'ancien président Jean Bertrand Aristide en 2004. GNB du CH « Grenn Nan Bounda » : littéralement « avoir des couilles ». C'est celui qui montre qu'il est déterminé à entreprendre certaines actions au péril de sa vie.

Grandets : « les anciens chefs de famille » (Bastien, 1985 : 159).

Grand jupon : expression désignant les femmes de milieux favorisés qui font étalage de leur parure. « Aujourd'hui ce terme désigne aussi les **femmes grand mangeur** » (Jean et Maesschalck, 1999 : 196).

Grand mangeur : 1. « expression populaire désignant la classe dirigeante haïtienne qui se vautre dans la corruption » (Jean et Maesschalck, 1999 : 196). 2. Par la suite, cola « Couronne » préparé et identifié aux personnes mangeant beaucoup. Ex : Je vais prendre un **grand mageur**, car j'ai trop soif.

Grand nègre : Bourgeois ou toute personne laissant apparaître une culture bourgeoise dans son comportement. Homme de plein pouvoir. **Ex** : « ...Et presque toutes tes violentes, des autres « **Grands nègres** » de l'indépendance » (Antoine, 1992 : 114).

Gramounité : (du CH « Granmoun » [gyamun] : responsable, mature et autonome). Caractère de celui ou celle qui se considère en tant que tel. Parfois, dans les interactions verbales spontanées, on dit : « Je suis *granmoun* dans mon *lakay* » : « Je suis indépendant ». kay [kaj] , lakay [lakaj] : chez moi, maison. Ex : « J'ai toujours assumé ma *granmounité* » (Sauveur Pierre Etienne / Radio Caraïbes FM / 09-05-2012).

⁹ Haïti Press Network (HPN) [Haïti-Société : Un dimanche dans un quartier de Martissant, www.hpnhaiti.com/.../8510-haiti-societe-un-dimanche-dans-un-quartier-...](http://www.hpnhaiti.com/.../8510-haiti-societe-un-dimanche-dans-un-quartier-...)

Grimaud (du CH « grimo) : métis aux cheveux crépus. **Ex** : « Lorsqu'on sait que peut être appelé « Blanc » non seulement le mulâtre mais aussi le *grimaud* (**métis aux cheveux crépus**) ou le griffe (à la fois noir et mulâtre), ...] » (Giafferi-Dombre : 33).

Grimelle (du CH « grimèl) : féminin de grimaud.

Griot : viande de porc fruitée pour consommer avec la bannane pesée et le pikliz.

Habitant-e : paysan au sens de campagnard-e. Synonyme : **Mornier**. **Ex** : « Habitants » désigne les paysans » (Antoine, 1992 : 131). Ce n'est pas dans tous les cas. Il peut signifier aussi « imbécile », « idiot ».

Honneur / Respect¹⁰ (du CH « onè/respè ») :

Et voici Balletroy et Jean Mary

- Honneur !
- Respect **! (Roumain, 2004 : 29).

Jardin : Champ.

Jeune gens : gars, jeune garçon galant.

Jeunesse : prostitué-e.

Là (être) : être en forme, aller bien. Formulé en réponse à la question : « comment vas-tu ? » : « **Je suis là** » (« Je vais bien »).

Laptop : en CH et en FH, ordinateur portable. « *Les touches numériques de mon **laptop** ne sont pas toutes activées. Merci de me lire. « Une autre fois » (c'est-à-dire on se rencontre dans peu de temps pour un autre texte* » (Internaute haïtien, 2015)¹¹.

¹⁰ Salutations réciproques servant d'actes perlocutoires en rentrant chez quelqu'un. o nneur (le visiteur) et Respect (Hôte). Situations d'interactions verbales rapportées par l'auteur.

¹¹ Lu dans les publication d'une jeune haïtienne abonnée à Facebook, le 21-02-2015.

Loa : esprit dans la pratique du vaudou. **Ex** : « Il y a en effet dans le vaudou une liturgie codifiée qui ne laisse guère de chance à la libre expression, et le langage de la possession lui-même, dès lors que le possédé est reconnu lui même chevauché par tel ou tel esprit ou « loa » (Antoine, 1992 : 275).

Lycée : École fondamentale et secondaire gérée par le secteur public. Dans certains, cas un lycée peut seulement être du niveau secondaire.

Lycéen-ne : Elève de lycée.

Maboya : espèce de lézard perçu comme animal diabolique. **Ex** : « O grand Maboya, maître des trois Univers » (Chamoiseau et Confiant, 1991 : 15).

Macoute : sac en latanier - dont le couvercle rabattu est lié pour le fermer- que portent en bandoulière les paysans dans les activités quotidiennes. Milices au service du régime des Duvalier. **Ex** : « Une serpette dans sa **macoute** » (Castra, C. et coll., 2003 : 47).

Macoutes : « cagouleurs et hommes de main du pouvoir duvaliériste. Ils étaient organisés en une milice civile appelée VSN (Volontaire de la Sécurité Nationale). S'applique par extension aux duvaliéristes » (Jean et Maeschalck, 1999 : 196).

Macoutisme : « système de terreur imposé par les macoutes. Renvoie de façon générale à la culture autoritaire héritée du duvaliérisme » (Jean et Maeschalck, 1999 : 196).

Magistra (magistra communal) : Maire d'une commune.

Maïs collé avec (de) : maïs collé avec (du créole haïtien « mayi kole [majikole]») : plat préparé à partir du maïs moulu, du pois (noir, rouge, etc.).

Malfini : Espèce d'oiseau souvent perçu comme oiseau maléfique. Aigle des Antilles¹². **Ex** : « Je chevauche à nouveau le **malfini** qui s'élève à tire-d'aile dans l'obscurité » (Victor, 2012 : 22).

¹² https://fr.wikipedia.org/wiki/Fr%C3%A9gate_superbe.

Manba : (du créole haïtien) : beurre de cacahouète. **Relativement à « Pain au beurre »**, on dit « **Pain à manba** ».

Mangue *mérlant* : Mangue pourrie.

Marinade : ayant la même forme que le baigner mais préparée à base de sel, de farine de blé (France), de piment, bicarbonate, de crevette, ail, de percil, etc.

Marmite : Dix verres ou cinq petites marmites équivalent à une (grosse) marmite.

Une demi-marmite¹³ de riz : « Demi ti mamit diri ».

Petite Marmite : Une marmite contient deux verres ou un livre ; ce qui peut être approximativement 400g. il y a souvent une petite variation entre les mesure, vu qu'il s'agit du marché informel. Ces produits sont vendus dans les boutiques et aux marchés en plein air. *Une petite marmite de riz* : « yon ti mamit diri ». Une petite marmite de *pois noirs, pois rouge, pois blanc, pois miami* ou *pois beurre, pois congo*, etc.

Godet [godet]] en CH signifie petite marmite. En effet, dans certaines régions d' a ïti, la petite marmite est désignée par godet [godet] ». **Ex** : « **4 godets de pois-Congo** », « **36 godets de maïs** », « **6 godets de haricots** » (Bastien, 1985 : 119).

Médaille : pendentif.

Méringues : Mot utilisé exclusivement pour désigner les chansons carnavalesques des groupes musicaux. **Ex.** : « *Pour écrire la meringue de cette année, j'ai essayé une approche* »

¹³ Une marmite de 5 livres.

*participative, et j'ai fait un sondage sur les réseaux sociaux. J'ai demandé à mes contacts de partager avec moi ce qu'ils ont observé cette année dans le pays »*¹⁴.

Moment (dans « Moment- nuit- séjour ») : quelques heures payées par les amoureux pour se retrouver dans l'intimité dans une chambre d'hôtel.

Morne : 1. colline. 2. Endroit (montagneux) très réculé en Haïti. **Ex** : « *Une rumeur confuse montait de la vallée. A une déchirure du **morne**, il aperçut Placinette et derrière, un tas de noir qui roulait vers elle comme un éboulement* » (Roumain, 2004 : 88). **Ex** : Le morne à cabri.

Mornier : En CH « mōnye [mɔ̃ɲe] » personne identifiée à la morne. Synonyme : « peyizan » (paysan-ne) ou campagnard-e. « *Moi, j'aurais dit que l'impression même que j'ai absolument aucun problème quand je me retrouve en compagnie de gens qui parlent uniquement le créole parce que je suis un mornier. Euh ! Je me sens très à l'aise* » (Journaliste, 25-J)¹⁵.

Mouton : Cabris. **Ex** : « *Revenons à nos **cabris*** » (Dalanbert, 2010 : 36).

Natif-natal : du CH *natif natal* (français haïtien) : né sur le sol d' a ïti. Dans les discours populaires, l' aïtien *natif natal* est celui qui est né dans le pays et y reste attaché même en cas de mobilité externe. Cette expression est parfois utilisée pour faire une discrimination d'ordre nationaliste. Haïtien natif-natal : Haïtien authentique. **Ex** : « ...]. Et déjà Jacques Roumain n'avait manqué de parsemer le texte des Gouverneurs de la Rosée de nègres-orteils », et de « natif-natal », ... (Antoine, 1992 : 286).

Pâté : pâte modelée et découpée en petit disque étiré sur lequel on étend de petits morceaux de poulet, d'hareng, de saucisse et de l'oignon, de tomate, de choux râpés pour ensuite le

¹⁴ Radio Télévision Caraïbes, www.radiotelevisioncaraibes.com/.../brothers_posse_chante_aloral.html, Port-au-Prince. .

¹⁵ Mon enquête de terrain. Voir l'entretien avec le journaliste

refermer et l'immerger dans de l'huile en ébullition ou le déposer dans un four pour le cuire.

Variétés : Pâté cordé (**pate kòde** [patekòde]) ou **pâté chaudière** (pate chodyè [patefodje]) : pâte exclusivement préparée à partir de l'huile bouillante dans une *chaudière* (faitout).

Si en Haïti on dit « Paté kòdé », en Martinique et Guadeloupe, il a pour synonyme « **Bokit** ». Dans le cadre d'un séjour en Martinique et Guadeloupe, nous avons été amenés à observer l'utilisation de l'expression bokit [bokit] dans les interactions verbales des habitants sans chercher à trouver une quelconque équivalence en français dit « standard ». **Ex :** « Je suis une marchande de **pate kòde** », raconte fièrement cette mère de deux enfants, chef de « Positivité », une entreprise installée à Béraud (Torbeck) qui emploie une cinquantaine de personnes » (Le Nouvelliste, publié le 10-03-2012).

Pays. « **Le pays sans chapeau** » (du CH « Peyi san chapo ») : Au-delà, séjour des morts. A cet effet, titre de roman de Dany Laferrière (1999)¹⁶.

Pèlin (du CH « pèlen » matériel susceptible d'arrêter de fonctionner à tout moment. Femme dont les sentiments sont instables. Il existe aussi « Pèlin-Tèt », une pièce de théâtre de Frankétienne (1978)¹⁷.

Pèpè : Vêtements de seconde main, importés généralement des Etats-Unis d'Amérique. Synonyme : **Kennedy**. **Ex :** « Il n'y a plus de costume clairement lisible depuis que tout le monde ou presque s'habille de pèpè, *ces vêtements de seconde main envoyés par containers par les pays développés* » (Giafferi-Dombre, 2007 :39).

Pick-up : camionnette importée. Fabriqués avec une ou deux cabines et d'une barque à l'arrière, les pick-up sont transformés en Haïti en tap-tap ou camionnette par des charpentiers spécialisés.

¹⁶ Le *Pays sans chapeau* est une expression haïtienne qui désigne l'au-delà en Haïti, parce que personne n'a jamais été enterré avec son chapeau (https://fr.wikipedia.org/wiki/Pays_sans_chapeau)

¹⁷ Frankétienne, 1978, « Pelentet (pyesteyat) », Port-au-Prince, Éditions du Soleil. Nouvo vesyon, 2002. Lawrence, KS / Port-au-Prince: Enstiti Etid Ayisyen Inivèsite Kannzas / Edisyon Espiral.

Pièce (de maison) : chambre. Mais le mot « chambre » est aussi utilisé dans certains cas.

Pikliz : salade variée obtenue à partir d'un mélange de carotte et choux rapés, piment, oignon, rondèle de tomate, etc. Le pikiz accompagne le *griot*, le *tasso* ou la *marinade* avec la *banane pesée*.

Pistache : Cacahouète. **Ex** : Un verre de pistache. Marchande de pistache (sachant que des femmes vendent la pistache en détail par de petits verres de rhum).

Piwouli : sucette. C'est une expression qui est liée divertissement. Ce mot devient plus connu avec la diffusion d'un feuilleton appelé « Piwoli » (199-2000) sur TéléMax, une chaîne de télévision haïtienne.

Pois : haricot. Les discours dans les interactions verbales extrascolaires, les haricots sont généralement appelés *pois*. Parmi ces pois, nous citons : pois rouges (pwa rouj), pois noirs (pwa nwa), pois blancs (pwa blan), pois beurre (pwa bè), pois France (pwa Frans) (comme Farine France), pois Miami.

Primature : Bâtiment abritant le bureau du premier ministre haïtien.

Problème. Sans problème ! : Pas de problème !

Pyjamas (générique) : vêtements portés par le garçon.

Pwela : bâche. « Pwela » est devenu plus connu surtout avec le tremblement de terre du 12 janvier 2010 et le personnage radiophonique des publicités connu sous le nom de « Manmi Pwela » depuis les années 2010.

Quart (s) (bouteille) : un litre (1 L). **Ex** : « Avec 50 gourdes, elle s'était lancée dans les affaires après son retour du Canada. C'est ce qu'elle avait en 2007 pour s'acheter **six verres de farine**, un **quart de litre d'huile d'olive** afin de faire des « **pate kòde** ».

Rache manyòk bay tè a blanch : « dessoucher le manioc, laisser la terre blanche, traduit la volonté de l'éradication profonde du duvaliérisme » (Jean et Maesschalck, 1999 : 198).

Rache pwèl¹⁸ : camion non confortable voire en mauvais état assurant le transport à prix dérisoire.

Radioman : Expression pour désigner les animateurs peu professionnels accro de la radio.

Ex : « Tu es un **radioman**, moi je fais de la radio » (Radio Caraïbes, le 03- 01- 2014).

RPK : RPK désigne les sympathisants de l'ancien président Jean Bertrand Aristide qui affrontaient GNBistes lors des mouvements de protestation. RPK du créole Rat Pa Kaka (le rat ne peut faire caca). Cette métaphore renvoie à l'inactivité ou la caducité de l'opposition.

Ex¹⁹ : Un « camarade béton », quelqu'un avec qui il avait foulé le macadam lors des manifestations « **Grenn nan bouda** » (GNB) contre « **Rat pa kaka** » (RPK). **Ex** : **Néologismes socio-politiques**²⁰ comme « zenglendo, RPK, Lame ti manchèt, lame danfè » (Journal Le Matin, 08-07-2011).

Ravette blanche / Grimelle : « La « *ravette blanche* » que je suis en sait quelque chose : Le ravet est une sorte de blatte. « Généralement, l'expression désigne, péjorativement, une *grimelle* (Antilles françaises : *chabine*) claire voire très claire, mais on l'emploie de manière plus large pour blesser toute personne très claire de teint » (Giafferi-Dombre, 2007 : 37).

Ravine : Vallon. **Ex** : « *Du côté gauche, des maisonnettes réduites en poussière, celles à flanc de montagne comme celles dans la ravine en bordure de route* » (Lahens, 2010 : 41). **Ex** : Je vais à la ravine.

Raz [raz] : être ennuyeux. **Ex** : « Je suis un peu raz à expliquer des films en français » (Q19 / E8-069).

¹⁸ La traduction littérale de ce types de transport « arracher les poils » témoigne le coté vulgaire et même violent vis-à-vis des passagers.

¹⁹ [www. Le Matin – « La même chanson sur un air différent »](http://www.lematinhaiti.com/contenu.php?idtexte=24679), lematinhaiti.com/contenu.php?idtexte=24679, Port-au-Prince, le 16-07-2011.

²⁰ [Le Matin, www.lematinhaiti.com/archives.php?pageNum...28](http://www.lematinhaiti.com/archives.php?pageNum...28). « Insécurité : mal qui dure, mal qui tue... », Port-au-Prince, le 08-07-2011.

RPK : RPK identifié comme les sympathisants du parti Fanmi Lavalas, ils affrontaient GNBistes lors des mouvements de protestation et de manifestation politique en faveur de l'ancien président Jean Bertrand Aristide. RPK du créole Rat Pa Kaka (littéralement, « le rat ne peut faire caca »). Cette métaphore renvoie à l'inactivité ou la caducité de l'opposition.

Ex. : « *Soray, l'un des petits quartiers marginalisés de Martissant. Banlieue très surpeuplée située au sud de Port-au-Prince. Elle est tristement célèbre pour sa situation de misère noire et les conflits entre groupes armés. C'était également, rappelons-le, l'une des zones réputées de non droit de la capitale vers les années 2000-2004 où « Grenn Nan Bounda » (GNB), « les vaillants » et « Rat Pa Kaka » (RPK), « les intrépides » faisaient l'actualité » (Haïti Press Network, 2013)²¹.*

Savé : Intellectuels haïtiens. « Quand je me trouve parmi les gens *savés* ou des gens qui peuvent exprimer en français » (Mon enquête de terrain, Q6 / E12S-093).

Société : Etre en présence des inconnus ou des personnes considérées comme tels. Etre en société. **Ex** : « Quand je suis en colère, triste, je prie, je suis heureux. Qd je suis en société. Qd je parle avec un inconnu » (Lycéenne de Port-au-Prince, E12F-144) / « Quand je suis en société. Par exemple : école ». (Collégienne de Port-au-Prince, E10-123).

Surette : bonbon

Tap tap : Camionnette (artisanale) dont l'arrière est recouverte de bois peints de plusieurs couleurs. Identifiés par des noms motivés par leurs propriétaires, les tap tap assurent les transports urbains et intercommunaux.

Tchaka²² : Un mélange de pois rouges, de maïs séché concassé et de viande de porc fumée et salée, notamment de pied de porc.

Tchatcha : maracasse **Ex** : « Tchacha » (Castra, 2003 : 168).

²¹ **Haïti Press Network (HPN)** [Haïti-Société : Un dimanche dans un quartier de Martissant, www.hpnhaiti.com/.../8510-haiti-societe-un-dimanche-dans-un-quartier-...](http://www.hpnhaiti.com/.../8510-haiti-societe-un-dimanche-dans-un-quartier-...)

²² Voir: <http://tchakayiti.com/home/fr/tchaka-family-tradition/> Copyright © Tchakayiti, Haiti Cuisine & Gastronomy.

Verre (de) : verre généralement en plastique servant de verre doseur (mais sans les marqueurs de niveau de mesure) utilisé dans les activités du marché informel fréquenté par la majorité des familles haïtiennes. C'est un instrument de mesure utilisé aussi à domicile. Un verre de riz, de maïs, de pois, de café, etc. **Ex :** « J'ai acheté ...], deux quarts d'huile d'olive (comestible), quelques bulbes d'oignon... et je les vendais dans la rue ». (**Aliette Nelson/Le Nouvelliste**, publié, le 12-03-2012).

Temps. *Le temps nous fait la guerre* (du créole « tan an ap fè nou lagè ») : le temps nous presse.

Tonton-macoutes : Voir Macoute. **Ex :** « Le corps des *tonton-macoutes* dans l'Etat et dans la société, ... » (Hurbon, 1987 : 13).

Vase : Pot de chambre. « Vase de kaka » (du CH « vaz kaka [vazkaka] ») expression servant d'injure dans les embrouilles ou disputes.

Yole « Une yole » : En Haïti minibus assurant les transports interdépartementaux. **Ex :** « Nous tournâmes longtemps autour, porteurs du désarroi des chiens embarqués sur une yole » (Chamoiseau et Confiant, 1993).

Zenglendo : bandit, cambrioleur, voleur. **Ex :** « Sur la route de Plateau Central, un bus attaqué par des *Zenglendos* [bandits] qui ont dépouillé les passagers et violé les passagères » (Giafferi-Dombre, 2007 : 31). **Ex :** Néologismes socio-politiques²³ comme « **zenglendo**,

²³ [Le Matin, www.lematinhaiti.com/archives.php?pageNum...28](http://www.lematinhaiti.com/archives.php?pageNum...28). « Insécurité : mal qui dure, mal qui tue... », Port-au-Prince, le 08-07-2011.

ANNEXE II

1.1 Entretien semi-directif réalisé avec un enseignant de français en Haïti (Ens1)

1 Interviewer : Donc, pouvez-vous vous présenter nous présenter ? Votre niveau de formation, votre expérience professionnelle et votre lieu de naissance ?

2 Enseignant1 : Ok. Je dis bonjour à Monsieur Pierre Louis. C'est X²⁴. Eh ! Je suis professeur, professeur de français. Eh : Je suis né à Port-au-Prince en 1989. Eh ! je travaille dans plusieurs écoles de la capitale.

3-I : Votre niveau de formation ?

4-Ens1 : J'ai terminé mais études classiques. Eh ! J'ai un diplôme en sciences de l'éducation. Et puis, j'ai une licence en FLE.

5-I : Et après vous faites des études en cours ?

6-Ens1 : Je fais une licence en linguistique. Je suis en niveau 3 à la faculté de linguistique appliquée.

7-I : Lequel de ces trois moyens de communication utilisez-vous dans le vie quotidienne ? Pourquoi ? Le créole, le français, et le créole francisé, c'est-à-dire le fais de mélanger les deux langues.

8-Ens1 : J'utilise le plus souvent le créole francisé.

9-I : Pourquoi ?

²⁴ Pour garder l'anonymat, j'ai appelé l'interviewé « X ».

10-Ens1 : Eh : Normalement, parfois j'ai contact avec des personnes qui parlent le créole qui parlent le français, qui parlent les deux. Donc, euh, le fait que j'utilise les deux, le créole francisé paraît une langue intermédiaire. A ce moment, j'utilise le créole francisé ».

11-I : Dans quelle situation utilisez-vous le créole ?

12-Ens1 : J'utilise le créole surtout quand je suis à la maison, quand je suis accompagné de mes amis, de mes camarades. C'est surtout dans un aspect familial. C'est la raison pour laquelle j'utilise le créole.

13-I : Et le français ?

14-Ens1 : J'utilise le français en tant que professionnel. Eh : e travaille comme professeur de français, à ce moment là, c'est une obligation d'utiliser le français. C'est quand j'étudie à la faculté que je l'utilise.

15-I : C'est-à-dire c'est en salle de classe seulement ?

16-Ens1 : C'est en salle de classe. Et puis, quand j'étudie à la faculté. Donc, j'ai des collègues, des étudiants, à ce moment là, j'utilise le français.

17-I : Pensez-vous que le créole francisé est important ?

18-Ens1 : Oui : Je dirais.

19-I : Il a sa place ?

20-Ens1 : Eh ! Parce que lorsqu'on parle le créole et le français, on a toujours une tendance à mélanger les deux codes. Puisqu'il y a un mélange des deux codes, parfois lorsqu'on parle le français, il a toujours de p'tits mots de créole qui se présentent ; et parfois lorsqu'on parle le créole, il y a toujours de p'tits mots de français qui se présentent. L'intermédiaire des deux nous donne un créole francisé. C'est à ce moment là que je l'utilise (41 :37).

21-I : Aimez-vous fréquenter aussi les milieux où l'on parle français ?

22-Ens1 : Oui, heur je fréquente surtout les milieux où l'on parle français en tant que professeur de français.

23-I : Pourquoi ?

24-Ens1 : Je parle français surtout au travail heur... A l'école à l'université. Normalement, c'est une obligation d'utiliser le français là où j' travaille. Pour mes collègues utilise souvent le français, c'est la raison pour laquelle j'utilise le français. Et j'aime ça, j'aime quand j'utilise le français.

25-I : C'est-à-dire, dans quelle langue exactement vous discutez avec vos collègues de travail ?

26-Ens1 : Eh ! Surtout en français par ce que le milieu l'exige. Le milieu l'exige. Euh ! Parce que normalement on travaille en français.

27-I : Il y a un profit à tirer ?

28-Ens1 : Oui, puisque c'est une langue seconde. Si on ne pratique pas, à ce moment là, on perdra carrément eh : la pratique. A ce moment là, puisqu'on a les deux, Le créole est notre langue maternelle, le français est une langue seconde, il faut prendre l'habitude d'utiliser

29-I : Et les milieux où l'on parle créole ?

30-Ens1 : Euh : Je parle créole surtout, je parle créole surtout dans les rues.

31-I : Est-ce que vous aimez fréquenter ces milieux là ?

32-Ens1 : Oui ! Oui ! Et puis à la maison, c'est surtout le créole qu'on parle. Et puis dans les rues. Euh ! Au niveau de mes amis ; tout ça, on parle créole. C'est surtout dans ces milieux.

33-I : Donc quel est votre représentation pour le français ? Où est-ce que le français peut nous emmener ? Où est ce que le créole peut nous emmener ?

34-Ens1 : Normalement, le créole, c'est une langue. Le français, c'est une langue. Le créole a sa culture parce que c'est notre langue maternelle. Le français, c'est une langue. Je dirais en Haïti, une langue euh : de promotion, je dirais. Donc, Si on ne l'utilise pas à ce moment là, c'est vous allez vous retrouver dans une situation difficile, à ce moment là c'est une obligation de l'utiliser, puisque c'est en Haïti qu'on le pratique, on l'utilise. Donc, c'est une

obligation en tant que professionnel. C'est une obligation moi en tant que professeur de français de l'utiliser.

35-I : A part l'école et l'université, où avez-vous appris le français ?

36-Ens1 : Euh ! J'apprends le français à l'école et à l'université. il n'y a pas d'autres milieux.

37-I : Selon vous comme professeur, qu'est-ce qui manquerait aux cours de français dispensés à l'école ?

38-Ens1 : Ce qui manquerait, c'est surtout la pratique. On : utilise surtout euh un enseignement de grammaire, de syntaxe, mais on n'a pas mis réellement l'accent sur le français oral, sur le français parlé. C'est important si on élabore une autre méthode pour qu'on utilise, pour qu'on mette l'accent sur le français oral. C'est beaucoup plus important.

39-I : Vous-même dans vos pratiques de classes, quelles sont les difficultés auxquelles vous êtes confronté ?

40-Ens1 : Il y a un terme qu'on appelle compréhension et production orale. Euh ! Ma grande difficulté. C'est justement c'est parce que j'ai toujours eu des problèmes de matériels didactiques. Par exemple, je n'ai pas de *laptop*²⁵, j'ai pas de : radio euh !/

41-I : Appareil radiophonique !

42-Ens1 : D'appareil radiophonique, tout ça. Il faut les utiliser pour faciliter la production orale. Parfois, j'utilise les jeux de rôles. C'est pas tout le temps. Il faut créer, il faut innover à ce moment là. Mais lorsqu'on utilise les jeux de rôle, il faut également utiliser les appareils, les matériels didactiques. Eh ! Il me manque surtout les matériels didactiques pour pratiquer la production orale.

43-I : Et du côté des élèves, quelles leurs principales difficultés.

²⁵ Laptop (Français haïtien) : Ordinateur portable.

44-Ens1 : C'est Ce eh ! Je dirais le fait qu'ils n'ont pas l'habitude de pratiquer. A chaque fois, ils ont aimé, ils ont aimé réellement lorsqu'on leur fait, par exemple, je leur ai demandé de chanter, de donner des blagues²⁶ et de jouer dans la langue pour faire apparaître l'aspect culturel. Mais le problème c'est parce qu'ils n'ont pas l'habitude de pratiquer à chaque fois que je fais ça, je trouve pas mal de difficultés. On trouve des élèves qui se mettaient à rire ou à jouer, mais sans donner beaucoup d'importance. Mais il y en a qui donnent beaucoup d'importance à ça.

45-I : Leurs difficultés, est-ce que c'est au niveau syntaxique, phonétique articulatoire ou bien au niveau lexical ?

46-Ens1 : Euh : ! Ce C'est un mélange ? Parfois des difficultés syntaxiques, parfois des difficultés phonétiques,

47-I : M hm !

48- Ens1 : lexicales tout ça. C'est un mélange !

49-I : **Pour la motivation, est-ce que les élèves sont motivés à suivre les cours ?**

50- Ens1 : Oui dans mon cours, je motive, c'est la méthode que je pratique eh : Je, je j'ai toujours trouvé des élèves qui sont, qui sont réellement motivés à suivre mon cours /

51-I : Il y en a qui s'expriment en créole malgré c'est un cours / ?

52- Ens1 : Oui, malgré cela, il y en a qui s'expriment en créole.

53-I : Votre réaction ?

54- Ens1 : Eh : Je n'ai rien dit. Je les ai encouragés, euh ! Je les ai encouragés à, à pratiquer le français, puisque eh : C'est à l'école surtout qu'on pratique le français. C'est une obligation, puisque normalement, généralement ce sont les gens scolarisés qui parlent le français. Et si

²⁶ Donner des blagues (FH) : du créole bay blag : donner des blagues. Dire des blagues.

on : on, on n se retrouve pas dans un milieu où l'on parle français, eh bien, la possibilité c'est seulement à l'école, mais comme il y a cette possibilité, il faut profiter de cette possibilité pour parler le français. J'ai toujours encouragé ces élèves de s'exprimer normalement en français.

55- Ens1 : Alors, quel est le pourcentage de français utilisé dans la salle de classe quand vous travaillez ? Quand je dis quand vous travaillez, c'est de votre part d'abord. Est-ce que c'est à 50% vous utilisez le français, à 75% ou ?

56- Ens1 : Ca varie d'une école à une autre. Je travaille dans une école où j'utilise le français à, à 100%, mais il y a d'autres écoles où j'utilise le français à 50%, 60%. Ca varie d'une école à une autre.

57-I : Pourquoi vous faites ça ?

58- Ens1 : C'est pas moi qui fais ça. C'est l'institution. Ca va dépendre de la rigueur ou bien de la discipline de l'école. Il y a des écoles qui exigent de s'exprimer normalement en français, il y a des écoles qui /

59-I : Qui contraignent les élèves ?

60- Ens1 : Eh : eh : Donc, on les encourage. On dit qu'en français il faut se débrouiller pour s'exprimer en français.

61-I : Il n'y a pas de sanction ?

62- Ens1 : Non, on n' donne pas de sanction. Là où j' travaille, on ne donne pas de sanction. Mais tout simplement, on donne des matériels pour encourager les élèves à s'exprimer en français.

63-I : Et la quantité d'élève dans une salle de classe ?

64- Ens1 : Eh ! là où je travaille eh :, ça varie aussi d'une école à une autre. Par ce que je travaille dans une école où il y a 28 élèves, et puis, je travaille au niveau des lycées, il y a 60, 70 élèves.

65-I : Comment vous gérez tout ça ?

66- Ens1 : Bon ! Euh : Tout simplement, je change de méthodes.

67-I : Est-ce que vous arrivez à faire passer les notions ?

68- Ens1 : Euh ! Oui, mais comme je viens de vous dire je change de méthodes. Là où il y a 28 élèves, je peux donner des devoirs individuels, mais pour eh eh les classes qui ont 50, 60, 70 élèves, donc à ce moment là, je donne des devoirs en groupe.

69-I : Est-ce qu'il y a des sujets plus faciles à aborder par les élèves en français par rapport à d'autres ?

70- Ens1 : Euh ! Oui ! Oui !

71-I : Par exemple !

72- Ens1 : Par exemple quand euh ! Normalement, au niveau de la production orale, je peux mettre un sujet au tableau et peux leur demander de discuter là-dessus, à ce moment là, ils ont donné une telle importance à tel sujet ; ils n'ont pas donné une telle importance à d'autres.

73- Ens1 : Donc, c'est par rapport à quoi exactement ?

74- Ens1 : Ca va dépendre de euh : du milieu. Parfois, ils n'ont pas une connaissance du sujet, euh ! Et puis, ils n'ont pas une connaissance encyclopédique, à ce moment là, ils ne réagissent pas, mais pour d'autres sujets, surtout les sujets eh : sentimental, eh, les sujets sentimentaux. Tout ce qui a rapport à l'aspect sentimental. Ils ont donné de l'importance à l'aspect culturel, ils ont donné de l'importance, mais un sujet qui a une approche purement scientifique, c'est pas facile.

75-I : Vous donnez des devoirs tout simplement de grammaire ou ?

76- Ens1 : Dans les cours que je dispense je donne des devoirs de grammaire, de euh ::: de production écrite, des devoirs de, de eh compréhension écrite et des devoirs de eh : de production orale aussi, d'écoute active.

77- I : Et puis pour les programmes utilisés qu'on regarde à la télé ou on écoute à la radio, dans quelles langues vous écoutez ces programmes là ?

78- Ens1 : Eh ::: Ca varie, euh : J'écoute des programmes qui se font surtout en créole, et des programmes qui se font aussi en français.

79-I : Vous avez une préférence ?

80- Ens1 : Eh ! Oui euh ::: Normalement, euh, j'ai une préférence. En tant que professeur de français, j'ai toujours aimé écouter les émissions en français, justement pour développer ma compréhension eh ::: orale, ma production orale, mais il y a également des émissions qui se font en créole, et qui ont une importance capitale pour moi en tant que, en tant que citoyen du pays j'ai donné aussi d'importance.

81- Ens1 : Le français joue-t-il un rôle important dans les activités en Haïti ?

82- Ens1 : Selon moi, oui : Je dirais aussi non, ça varie. Ça dépend parce que il y a des milieux où on ne parle que le créole ».

83-I : Pour les activités d'apprentissage ?

84- Ens1 : Les activités d'apprentissage, eh ! ça varie aussi. Ça se fait en créole et en français.

85-I : Mhm ! Donc, est-ce qu'il faudrait maintenir le français pour les activités d'apprentissage ou passer au créole ?

86- Ens1 : Euh : Pour moi les deux, les deux pour utiliser les deux. Ca va dépendre. Ca va dépendre. Euh ! Il faut utiliser le créole quand le besoin se fait sentir. Il faut également utiliser le français, puisqu'on a deux langues, il faut utiliser les deux à la fois.

87-I : Quel type de français pensez-vous qu'il faut enseigner à l'école ? Comment ? Et Pourquoi ?

88-Ens1 : Je dirais euh : une langue étrangère. Pourquoi c'est parce qu'on n'a pas réellement un bain linguistique français. Eh ! c'est pas tout le monde qui parle français. Il y a deux aspects. Il y a des gens qui parlent français, c'est un milieu restreint. C'est dans un milieu

restreint. Les autres qui parlent français, c'est seulement l'universi/ c'est à l'école. Et à l'école, il a tellement de difficultés eh au niveau du système éducatif. A ce moment là, je dirais eh : donc il faut utiliser les deux.

89-I : Et puis, les principales difficultés qu'on pourrait rencontrer quand on enseigne le français à l'école ?

90- Ens1 : Oui, les principales difficultés, d'abord, c'est le fait que les gens qu'on retrouve eh dans une salle de classe eh : viennent de partout. Il y a des gens qui : peuvent s'exprimer normalement en français. il y a des gens qui ne peuvent pas s'exprimer en français. Eh ! Pour ceux et celles qui peuvent s'exprimer en français parfois, ils ont tendance à ridiculiser les autres qui n'ont pas la capacité de s'exprimer. Et donc les autres qui ne peuvent pas s'exprimer se font, se font introvertir. A ce moment là, ça donne beaucoup de problèmes. Donc, eh ce sont les difficultés. Eh : Eh : lorsqu'on enseigne aussi.

91-I : Tout à l'heure vous avez parlé de salle de classe pléthorique !

92- Ens1 : Oui, la salle de classe pléthorique. Lorsqu'on parle, lorsqu'on enseigne, et puis les élèves se mettent à parler/, à ce moment, il y a beaucoup de bruit, donc, surtout en créole. Donc, si on leur demande de s'exprimer en français, ça donne beaucoup de difficultés.

93-I : Maintenant pour l'heure, essayons d'évaluer le niveau de vos apprenants. Ont-ils un niveau faible, intermédiaire ou avancé ?

94- Ens1 : Euh : Comme je disais que je travaillais dans plusieurs écoles, il y a des écoles où les apprenants ont un niveau avancé, mais il y a d'autres où on trouve des apprenants qui ont un niveau faible.

95-I : Intermédiaire aussi ?

96-Ens1 : Intermédiaire aussi !

97- Ens1 : Qu'est ce qui explique tout ça ?

98- Ens1 : Ca va dépendre du milieu eh : Le milieu explique ça aussi. Quand je dis le milieu, il y a/ on trouve des des des élèves qui qui se : qui évoluent dans un milieu où on parle le

français, à ce moment là, on n'a pas de difficulté. Pour d'autres, euh : on trouve des élèves qui viennent des milieux défavorisés qui ne parlent pas le français qui ne parlent que du créole. A ce moment là, ça donne beaucoup de problèmes.

99-I : M hm ! Donc, il y a euh un moyen pour y remédier ? Comment vous gérez tout ça ?

100- Ens1 : Euh ! Pour gérer tout ça, eh ! J'ai toujours/

101-I : **Parce que passer travailler dans une école avec des élèves de niveau avancé, après vous allez basculer dans une école avec des élèves de niveau faible ?**

102- Ens1 : Question de rapidité, mais en tant que professeur, il faut toujours changer de méthode, il faut qu'on mette en tête qu'on doit changer de méthode d'un milieu à un autre. Donc, à ce moment là, tous les élèves qui ne peuvent pas s'exprimer normalement en français, j'ai toujours utilisé une approche psychologique de/ de : / J'ai toujours aimé de les encourager d'avoir/ d'aimer sa langue, sa langue maternelle, d'abord. Il faut aimer d'abord sa langue maternelle. Mais après pour accepter eh : eh : la langue seconde.

103-I : **Alors, est-ce que c'est le milieu dans lequel se trouve l'école qui est défavorisé, qui est mal vu ou bien est ce que c'est l'école en tant que telle ? Ou bien les élèves qui viennent des milieux défavorisés ?**

104- Ens1 : Je dirais les élèves !

105-I : Les élèves ! Les élèves !

106- Ens1 : Je dirais les élèves qui viennent du milieu défavorisé, puisque c'est pas l'espace qui est l'école, mais c'est, c'est, c'est un tout. C'est la direction, les élèves, les professeurs, les parents qui donnent une école.

107-I : **Les élèves de faibles niveaux peuvent euh : venir de très loin ?**

108-Ens1 : Oh ! Oui !

109-I : **C'est pas l'école en tant que telle ?**

110-Ens1 : C'est pas l'école en tant que telle.

111-I : L'école où on parle à 50% de créole, c'est une école où on trouve des élèves de faible niveau ?

112- Ens1 : Oui, oui, oui ! Certainement !

113- Ens1 : Donc, pour vous-même, est-ce que vous êtes plus à l'aise, comme vous enseignez aussi le créole, plus à l'aise à travailler en créole, en français ou en créole francisé ?

114-Ens1 : Non, je suis plus à l'aise à travailler en français. Et, puisque normalement, j'enseigne le français. En français.

115-I : Et qu'en est-il de l'oral et de l'écrit ? Est-ce que vous avez un penchant pour l'orale ou pour l'écrit ?

116- Ens1 : Euh ::: Les deux ! Pas de penchant, normalement comme professeur, je dois avoir ces deux compétences parce que je les utilise ; une compétence de l'écrit et une compétence de l'oral. Euh ! Tout simplement, je peux constater une, euh une compétence beaucoup plus avancée à l'écrit qu'à l'oral. C'est un constat. Et bon, comme c'est toujours le même milieu, puisque j'ai appris le français à l'école. Et je n'avais pas l'habitude de m'exprimer en français. Donc, puisque j'ai appris le français à l'école. Mais, à l'école quand j'étais à classique, on m'a appris à écrire surtout le français. Donc, ça m'a beaucoup aidé à eh eh à à avoir une bonne compétence à l'écrit.

117-I : Et pour vos élèves ?

118- Ens1 : J'ai toujours pris un recul de ne pas euh :

119-I : Est-ce qu'ils développent beaucoup plus d'habilité à l'oral qu'à l'écrit ? Beaucoup plus de compétence ?

120- Ens1 : J'ai trouvé des élèves qui développent beaucoup plus de compétences à l'oral, et d'autres qui développent beaucoup plus de compétences l'écrit.

121-I : Et pour les matériels didactiques ?

122- Ens1 : Je dispose euh : des appareils radiophoniques, des laptop, euh euh également euh tableau, craie, /

123-I : Pour les ouvrages ?

124- Ens1 : J'utilise également des ouvrages, mais c'est pas beaucoup.

125-I : Vous avez parlé de jeux de rôle, à part ça, qu'est-ce que vous faites comme activité ?

126- Ens1 : Eh : alors quand je dis jeux de rôle pour enseigner le français, parfois je fais passer une émission radiophonique. Je leur ai demandé d'écouter. Après avoir écouté, je leur ai demandé de donner leur opinion.

127-I : Est-ce que c'est dans toutes les écoles vous faites ça ?

128- Ens1 : Non c'est pas dans toutes les écoles, puisque c'est pas dans toutes ces écoles qui ont ces matériels là. Ce sont des difficultés vraiment à gérer.

129-I : C'est inhérent à l'espace.

130-I : Que pensez-vous devrait apporter l'école haïtienne à la société ?

131- Ens1 : Normalement, c'est il faut : il faut repenser eh : le système éducatif. Quand je dis le système éducatif. L'approche qu'on utilise parfois il y a une inadéquation entre ce qu'on donne à l'école e ce qu'on devrait donner. Donc, à ce moment là, il faut beaucoup être plus pratique. Eh ! Puisque les connaissances qu'on prend à l'école, on va les utiliser dans la vie de tous les jours ? Dans la vie de tous les jours est une approche pratique, pragmatique. A ce moment là, euh ! L'école haïtienne doit être beaucoup plus pratique que théorique.

132-I : C'est-à-dire, pratique pour l'intégration sociale ?

133- Ens1 : Pratique pour l'intégration sociale. Quand je dis pratique, ca veut dire si on donne des cours de mathématiques, il faut laisser la classe parfois pour aller ailleurs et puis pour vivre d'une manière où d'une autre ce que nous a apporté ce qu'on vient de faire. Egalement, si on dispense un cours de langue, on peut aller soit dans un milieu où on pratique la langue ;

à ce moment là ça va aider les élèves, les apprenants à se développer. Et si on enseigne/ quelque soit la matière qu'on enseigne, il faut mettre, il faut mettre une approche pratique, pragmatique de la chose. Mais si on ne met pas cette approche là, à ce moment là, l'école haïtienne va être beaucoup plus théorique que pratique. A ce moment là, les élèves qui vont quitter l'école vont trouver pas mal de difficultés pour s'adapter dans un milieu et à un autre.

134-I : A part les faits qu'on a abordés ici, est-ce que vous avez quèk chose, par ailleurs, à ajouter qui n'a pas été évoqué ?

135- Ens1 : Euh : Je n'ai rien à ajouter. Tout simplement, je dirais que moi euh : en tant que professeur de français j'attends qu'on donne beaucoup plus de de de euh : possibilité à l'oral lorsqu'on enseigne le français. euh : On doit mettre l'accent beaucoup plus sur le français oral que l'écrit. D'abord, on doit mettre l'accent sur l'oral. Et après avoir développé l'oral, et bien, l'écrit, ça va venir au fur et à mesure. C'est ce que j'aurais aimé/

136-I : Est-ce qu'il est-ce qu'il n'y aura pas de contrainte pour la pratique du français par rapport à la montée du créole ?

137- Ens1 : Euh ! Du point de vue sociolinguistique, euh je dirais oui et non. Ça va dépendre des dirigeants. Si les dirigeants veulent développer le français et également le créole, ils vont donner une/ ils vont élaborer une politique linguistique. Et cette politique linguistique va donner la part au français et la part au créole. Là où on doit développer le créole, on l'développe, là où on doit développer le français on l'développe aussi. C'est-à-dire, il ne va pas y avoir une montée de créole. Et une baisse pour le français. Mais ça va dépendre des dirigeants, des professeurs et des professionnels qui évoluent au niveau de la linguistique et de la communication, je dirais aussi.

138-I : Pour terminer, comment les élèves voient un professeur de français ?

139- Ens1 : Euh ! Bon ! Euh : Pour moi/ euh :/

140-I : Comment ils vous voient ?

141- Ens1 : De toute façon, euh, les élèves m'apprécient. Et quand je suis venu pour dispenser un cours de français, même s'ils sont fatigués, ils ont toujours tendance à donner

beaucoup plus d'importance à mon cours. Le fait que/ alors pour évaluer un élève par rapport à un cours, c'est l'importance que les élèves vont donner à votre cours.

142-I : Mais comment ils voient cette importance ?

143- Ens1 : Euh ! Monsieur Vendredi, je ne parle pas le français c'est parce que euh : euh à la maison, on n parle que le créole. Et lorsqu'on est arrivé ailleurs dans une institution, on parle le français alors que dans les rues on parle le créole. Donc, on voit que dans un milieu on donne beaucoup d'importance au français, dans un autre milieu, on donne beaucoup plus d'importance au créole. Ca veut dire qu'il y a un aspect clanique au niveau de la langue.

144-I : Pour les évaluations des compétences ?

145- Ens1 : Bon alors, puisque moi, euh euh, comme j'enseigne à différents thèmes, je donne un examen qui se divise d'abord en compréhension écrite, grammaire, orthographe, vocabulaire, production écrite. Ca c'est pour l'aspect écrit. Pour l'aspect oral, j'ai donné des dialogues. Je leur ai demandé de faire des dialogues. Je leur ai donné des sujets et de discuter sur des sujets bien déterminer, justement pour développer sa capacité de produire à l'oral.

146-I : Mhm !

147- Ens1 : De manière spontanée.

148-I : D'accord ! Donc, les évaluations, c'est la direction qui s'en charge ?

149- Ens1 : Euh : C'est le professeur qui s'en charge.

150-I : Merci professeur X !

151-Ens1 : Merci monsieur Pierre Louis. Professeur Pierre Louis ?

152-I : Mhm !

153-Ens1 : Euh : C'était un plaisir de vous donner cette entrevue.

154-I : Merci ! Bonne année 2012 !

155-Ens1 : A vous aussi Monsieur Pierre Louis ! FIN!

1.2 Entretien réalisé avec un enseignant de français à l'école et l'université : Ens2

1-I : Bonjour, Pouvez-vous vous présenter brièvement ?

2-Ens2 : C'est Jose Pierre, Jose le prénom Pierre le nom de Famille Je suis Normalien Communicateur, théologien. J'ai une licence en droit et actuellement étudiant en master en éducation apprentissage didactique à l'université rennes. Et à part cela, j'ai une très longue carrière dans l'enseignement. J'ai d'abord enseigné au niveau fondamental depuis en 2014 j'ai donne des cours au niveau secondaire et à partir de 2011 j'ai enseigné également au niveau universitaire. A l'université, j'ai enseigné surtout le français en première année français de mise à niveau. J'ai été à l'alliance française de cap a itien de 1997 à 1999 riens que pour étudier le français pendant 2 ans et c'est là que j'ai préparé également les examens du DELF et du DALF. Alors, le DELF c'est le diplôme d'étude en langue française et le DALF c'est l'acronyme pour diplôme approfondie de langue française. Et après mon DALF puisque c'est qui a été le premier étudiant de l'Alliance à décrocher le DALF, le directeur de l'Alliance française d'alors, le directeur Mr Marc Tarosa a fait choix de mon humble personne pour enseigner le français à l'Alliance aux étudiants.

3-I : Donc heu... Qu'est-ce que vous enseignez à l'école... le français, mais quelle partie de la langue française... Quel thème ?

4- Ens2 : Comme je l'ai dit tout à l'heure... J'enseigne le français. Ordinairement j'enseigne toujours la grammaire.

5-I : Pourquoi ?

6- Ens2 : Bon, parce que j'ai constaté que les règles échappent a beaucoup de personne qui parlent et qui écrivent et comme ça il y a des choses qu'on voit qui insultent les yeux.

7-I : Est-ce que c'est très apprécié les cours de grammaire ?

8- Ens2 : A vrai dire, les élèves et les étudiants ont beaucoup apprécié la façon dont nous donnons le cours, puis que nous les encourageons toujours à faire beaucoup d'effort en ce sens.

9-I : Ok. Si on revient sur les pratiques sociales langagières, que parlez-vous le plus souvent dans la vie quotidienne, créole, français ou créole francisé (on dit généralement) ?

10- Ens2 : Et ben:/ ... étant donné que nous sommes haïtiens, chez nous nous sommes obligés d'utiliser le créole. Mais, n'empêche que dans les classes où nous donnons des cours, là, nous n'utilisons que le français, parce que nous disons toujours à nos étudiants et à nos élèves qu'une langue s'apprend en la vivant et rien ne vaut la pratique et on ne garde que ce que l'on pratique.

11-I : Et le créole francisé, c'est-à-dire le mélange/, vous appelez ça *crole* francisé aussi ?

12-Ens2 : Oui, créole francisé ou encore « *créole teinté d'accent français* ». Quelque fois beaucoup de gens parle créole, et utilise beaucoup de mot français. Mais nous avons quand même une chance parce que le créole est une langue parente du français. Même quand on fait ça, ceux qui font partie du monde intellectuel vont comprendre quand même. Mais quelque fois, même dans certaine assemblée religieuse, les pasteurs font ça : ils prêchent en créole et utilisent des mots français qui sont des mots ronflants, des mots qu'on n'entend pas souvent. C'est-à-dire le commun des mortels, la masse ignorante ne peut pas comprendre tout à fait ces genres de mot là.

13-I : B : Mais pourquoi d'après vous ces gens-là utilisent ce créole francisé ?

14- Ens2 : C'est juste pour montrer un peu leur érudition parce que quand quelqu'un fait ça, même s'il parle créole on va dire : « au c'est quelqu'un qui est très calé, qui a beaucoup de connaissance.

15-I : Donc c'est valorisant ?

16- Ens2 : Tout à fait.

17-I : Quand vous étiez en Haïti, dans quelle situation utilisiez-vous le créole, pourquoi ?

18- Ens2 : Le créole surtout entre amis et à la maison, parce que les gens que nous fréquentons à la maison ne comprennent pas trop le français et ce serait humiliant de parler français à quelqu'un qui ne comprenne pas cette langue.

19-I : Pour le français dans quelle situation vous l'utilisiez ?

20- Ens2 : Parfois on a toujours fait choix de moi pour être parrain de noce, pour présenter ou prononcer des discours en public. On se trouvait dans l'obligation de parler français, et dans les salles de classe aussi, comme nous l'avons dit tout à l'heure, nous avons l'habitude constamment d'utiliser la langue française.

21-I: Mais, il y pas une loi dans le mariage pour parler français ?

22- Ens2 : Non, pas une loi à vrai dire, mais quand même il est toujours bon dans ces genres d'occasion, de cérémonie d'utiliser la langue française, là encore on pourrait faire une sorte de mélange pour faciliter la compréhension et ça va dépendre aussi du niveau intellectuelle des éventuels époux.

23-I: En famille, que parlez, est ce que c'est le créole, français ou le créole francisé ?

24- Ens2 : Eh bien, c'est surtout le créole, surtout le créole, pour nous faire comprendre de tous.

25- Ens2 : Aimez-vous fréquenté les endroits où on parle français ? Pourquoi ?

26-I : Oui, d'ailleurs la langue française est une langue que je n'aime pas mais que j'adore, alors c'est une façon pour dire combien j'apprécie cette langue. Cela veut dire que, nous aimons la compagnie des gens qui parlent français, et ça c'est bon pour aussi... Parce que si nous enseignons la langue nous devons au moins la maîtriser, à être à l'aise en parlant cette langue. Pour cela nous devons la pratiquer.

27-I: C'est l'enseignement qui fait que vous aimez l'endroit où il y a quelque chose d'autre ?

28- Ens2 : Par rapport à l'enseignement et par rapport à notre statue sociale aussi. Parce que qu'on le veuille ou pas, même si en Haïti, nous avons deux langues « officielle », mais franchement si on arrive dans un bureau et qu'on utilise la langue française, on sera mieux accueilli qu'en utilisant le créole.

29-I: Aimez-vous fréquenter les milieux où on parle créole ? Pourquoi ?

30- Ens2 : Puisque je fréquente de gens chaque jours qui ne pas français, parce que même quand on dit que nous avons deux langues officielles, on ne peut pas parler vraiment de bilinguisme, mais plutôt de diglossie. Les deux langues existent, mais on ne les parle pas au même niveau. Mais pour cela, puisque que ce que nous fréquentons ne maîtrisent pas à 100% la langue française, aussi somme-nous obligé d'utiliser le créole avec eux.

31-I: Quand vous étiez en Haïti, généralement quel type de programme des medias suivez-vous et dans quelle langue ?

32- Ens2 : Ben, J'adore entendre certaines émissions radios diffusées. Mais à un certain moment, je savais écouter constamment, l'émission vision 2000 à l'écoute et l'inviter du jour de radio vision 2000 également. Mais, depuis bien des années, on a encouragé les journalistes à utiliser le créole pour ces genres d'entrevue juste pour faciliter la compréhension de tous. Mais, je sais écouter quelque certaines émissions, parfois on les appels chansonnettes françaises où on parle français. Mais presque toutes les émissions.

33-I: Est-ce que les langues utilisées dans ces émissions vous intéressent ?

34- Ens2 : A coup sûr.

35-I: C'est important pourquoi ?

36- Ens2 : Bon, normalement, on a jamais fini d'apprendre, c'est à dire en écoutant les autres on peut apprendre à partir de ceux qu'ils disent. D'ailleurs toute la sagesse n'est pas enfermée dans une seule tête.

37-I: Laquelle des deux langues utilisez-vous le plus souvent et dans quelle situation ?

38- Ens2 : Ben, si je dois dire la vérité, c'est que j'utilise surtout le créole parce que à part les heures que nous avons dans les salles de classes ensuite quand on fait choix de nous pour être animateur ou pour prononcer un discours en public, mais couramment, quotidiennement, nous côtoyons des gens qui parlent créole et qui ne comprennent que le créole.

39-I : Alors, laquelle des deux langues pensez-vous pourraient être beaucoup plus utiles au marché du travail ?

40- Ens2 : Qu'on le veuille ou pas, au marché du travail même en Haïti c'est le français, il n'a pas à sortir de là. Parce que si on doit produire un cv un lettre de motivation, bien que certaines organisations demandent des lettres en français ou créole, maison s'intéresse beaucoup plus au français. Donc on doit vraiment maîtriser la langue française si on veut vraiment bénéficier d'un travail payant.

41-I: Est ce qu'il y à l'avenir du pays la dedans aussi ?

42- Ens2 : Ben, oui. Je vais vous dire quelque chose, si quelqu'un à terminer ses études secondaires, universitaire et qui n'est pas en mesure de tenir une conversation en français pendant une dizaine de minute, on va dire Haïti il n'a jamais été à l'école ce type là ». Donc on s'intéresse beaucoup à la langue française. Et c'est pourquoi avec l'arrivée du ministre Bernard, on avait insisté que les deux langues soient deux langues d'enseignement. Mais avant c'était seulement le français, tous les ouvrages étaient en français. Mais avec l'arrivée du ministre, le créole et le français. Mais entendons nous, qu'on le veuille ou pas, on accueille beaucoup plus favorablement quelqu'un qui s'exprime en français que quelqu'un d'autre qui s'exprime en créole.

43-I : Quelle est votre position là-dessus... est qu'il faut lâcher le français pour s'adonner complètement au créole pensant que le créole va favoriser l'apprentissage et le développement ou bien garder les deux ?

44- Ens2 : Très bien. Il faut garder les deux. Quand je dis qu'il faut garder les deux c'est parce que si on fait de la pratique, le créole est déjà notre langue maternelle, donc si on n'utilise le français, on va avoir la chance de bénéficier d'une autre langue. Par exemple, je suis arrivé à l'université Rennes 2, mais je n'ai pas besoin d'apprendre le français, puis que j'ai déjà des acquis des prérequis en français. Mais, n'était-ce pas ça, j'aurais dû d'abord par exemple si c'était en espagnol que j'allais suivre mes cours, il me faudrait passer quelque mois à apprendre l'espagnol avant, parce que l'espagnol est enseigné dans les salles de classe en Haïti, mais ce n'est pas une langue qui est enseigné au même niveau que le français parce que tous les ouvrages sont écrits en français et qu'on le veuille ou pas on a besoin du français au même titre que le créole.

45-I: A part l'école et l'université, ou avez-vous appris le français ?

46- Ens2 : Bon voilà, comme je l'avais dit, j'ai été de 1997 à 1999 à l'Alliance française de cap-haïtien, rien que pour étudier le français, c'est là que j'ai appris beaucoup de chose.

47-I: Et pourquoi vous avez fait choix d'y aller ?

48- Ens2 : Et bien c'est parce que j'avais choisi de parfaire mes connaissances en français, je dois vous dire sincèrement, quand j'y suis arrivé, il y a des amis qui m'ont dit, mon cher, tu n'aurais pas dû te rendre à l'Alliance, tu as déjà un très bon niveau. Et pourtant, j'ai beaucoup de chose à l'alliance, c'est là que j'ai appris comment résumer un texte, comment résumer un livre, comment prononcé un discours en public. Vous voyez, il y a des choses qu'on n'enseigne pas au niveau primaire, ni au nouveau secondaire et même au niveau universitaire et qui sont enseignées à l'Alliance.

49-I: Donc on aurait dû apprendre ça à l'école ?

50- Ens2 : On aurait dû apprendre ces choses à l'école aussi, parce que qu'on le veuille ou pas, dès qu'on fait partie de monde intellectuel par exemple, mais on sera obligé tôt ou tard de prendre la parole en public. Or si on ne sait pas ce qu'il faut faire quand on doit prendre la parole en public, si on y est obligé, on aura les deux pieds dans une seule botte de baptême.

51-I: Donc, étiez-vous motivé à suivre les cours de français à l'université (par exemple) ?

52- Ens2 : Sincèrement, je ne ratais aucun cours, parce que j'avais vraiment une soif. Au contraire, je dois dire aussi que, on nous encourageait à l'alliance aussi parce que on a fait choix de nous pour enseigner un cours de français. Quand je dis on je dois préciser c'est l'AUFEP, ce qui sont en France peuvent bien avoir une idée de ce que c'est que l'AUFEP. C'est l'acronyme pour « Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française », et l'AUFEP est transformé maintenant en AUF « Agence Universitaire de la Francophonie ». Donc les responsables de l'AUFEP avaient fait choix de nous pour enseigner un français spécial, appelé « Français supplémentaire » à l'école du Sacré Cœur. Donc on a voulu quand même que nous allions beaucoup plus de bagages en français et ils ont accepté de payer les cours pour nous à l'Alliance.

53-I: Selon vous, quel rôle joue le français dans l'enseignement, l'apprentissage en Haïti ?

54- Ens2 : Un très, très grand rôle. Parce que presque tous les ouvrages sont écrits en français. Et si quelqu'un n'arrive pas à bien comprendre le français, il va avoir de problème à bien comprendre les mathématiques aussi, même pour interpréter les exercices de math, de même pour la physique la chimie etc. Donc le français a toute son importance dans l'enseignement en Haïti.

55-I: Donc, de votre avis d'enseignant non seulement au niveau fondamental, mais au niveau universitaire, qu'est ce qui manquerait au cours à l'école et à l'université ?

56- Ens2 : Bon, très bien. Pour moi-même c'est un problème de pratique qui manque. Le problème c'est la base. Quand je dis que c'est la base cela veut dire que si les élèves ont des lacunes au niveau fondamental, ces lacunes peuvent avoir beaucoup mal à être comblées, au niveau universitaire parce que, arrivé à l'université, si on a des prérequis, les profs qui enseignent le français ne vont pas avoir trop de difficultés. Si je veux me prendre en exemple, quand je dispense mon cours de français à l'université Entenord Firmin par exemple. Mais, les étudiants se plaignaient disant que c'est difficile, pourtant ce sont des notions qu'ils auraient dû voir. Cela veut dire que la base n'a pas été bien faite. Donc le fondamental est là pour ça, pour bien préparer les enfants.

57-I: Et au niveau universitaire, quel est le problème, qu'est qui fait obstacle à l'enseignement du français ?

58- Ens2 : Eh bien, c'est parce que depuis le fondamental, jusqu'au secondaire, les élèves pour la plus forte part avaient négligé le français. Puis en dépit de tout, ils réussissent aux examens du bac. Donc arrivé à l'université ils sont pour ainsi dire très lacunaires. Et comme ça ils ont de la misère même après leurs études universitaires à produire des textes plus ou moins appréciables. C'est là le problème, c'est pourquoi plusieurs anniversaires ne peuvent même pas produire leur mémoire de sortie, parce qu'ils n'ont pas assez de bagages au niveau du français.

59-I: Est-ce que vous êtes plus à l'aise en français à l'écrit ou à l'orale ?

60- Ens2 : J'apprécie cette question. A un certain moment, j'étais plus à l'aise au niveau de l'écrit. Mais, j'ai constaté que quand on doit prendre la parole en public, il faut

nécessairement travailler l'expression orale. C'est pourquoi je peux dire que c'est à peu près au même niveau maintenant même si quand on écrit, on a assez de temps, on réfléchit, et dès qu'on parle on ne réfléchit pas, c'est à dire on peut toujours commettre certaines erreurs quand on parle parce là, on ne réfléchit pas.

61-I : Est-ce que vous avez décelé des obstacles principaux concernant votre enseignement, votre pratique de classe en français ?

62- Ens2 : Bon, beaucoup d'obstacles, par exemple les étudiants ne veulent pas faire des recherches, ils attendent tout du professeur, et ensuite, ils ne veulent aucune pratique. Parfois, quand on leur donne des devoirs en groupe, un ou deux membres du groupe travaillent, les autres restent les bras ballants comme ça, ils ne font absolument rien et comme ça ils ne bénéficient rien du cours. Pour moi, c'est un obstacle, mais je leur dis toujours, que les obstacles viennent d'eux même. C'est à dire s'ils veulent, même sans professeur, parce que moi-même à un certain moment, je me transformais en autodidacte, je faisais des recherches personnelles pour pouvoir acquérir des nouvelles connaissances en français.

63-I: Est-ce qu'ils sont motivés à suivre les cours de français ?

64- Ens2 : A vrai dire, ils apprécient notre façon de donner le cours. Je ne sais pas si c'est le même scénario pour tous les profs de français, mais ils ont toujours une certaine envie de venir assister au cours. Mais assister à un cours, ça ne suffit pas, il faut y participer. L'étudiant doit participer à sa propre formation.

65-I: Comment vous montez vos enseignements ?

66- Ens2 : Normalement, je me mets toujours dans les peaux des étudiants, c'est à dire essaye de reprendre certaines fois des explications pour eux. Je faisais toujours de mon mieux pour préparer un document qui leur sert de support et avec ce support-là, je leur demande toujours d'anticiper, c'est-à-dire avant même qu'on voit telle notion, ils peuvent y jeter un coup d'œil pour bien lire chercher à comprendre, préparer déjà leur éventuelle question. Mais parfois, ils ne le font pas.

67-I : Est-ce que vous avez fait un rapport entre les cours de grammaire et la pratique de l'orale ?

68- Ens2 : Au contraire, à côté de la grammaire, j'ai fait également pour mes étudiants un cours d'expressions orale, c'est-à-dire, un certain moment, on leur propose des sujets qu'ils doivent préparer et après avoir préparé le sujet, ils devaient venir en classe pour faire un exposé sur le sujet, et après l'exposé on leur posait des questions. Mais il y en a qui était vraiment très timide sur ce point-là parce qu'ils ne peuvent rien donner de par eux même. C'est un peu grave.

69-I : Quel est la représentation des étudiants des langues en salle de classe ? Ce qui passe dans leur tête quand ils voient le français, la pratique du français, est ce que c'est très bien par les étudiants par rapport au créole, comment est l'ambiance de représentation dans la salle.

70- Ens2 : Bon il y a un petit problème qu'on doit soulever. Il y en a qui refusait de prendre la parole en publique, parce qu'ils ont toujours une certaine peur de commettre des erreurs, mais je leur dit toujours que l'erreur est humaine. Tout le monde à doit de se tromper. Mais ils ont peur. Pourquoi, parce que quand ils commettent des erreurs, les autres étudiants vont se mettre à rire et à se moquer d'eux. or s en principe ça ne devrait pas se faire, on doit donner la chance à chaque personne de s'exprimer correctement, et s'il y a une erreur qui se glisse, on doit être prêt à corriger la personne. Je leur dis toujours que l'homme éclairé ce n'est pas celui qui ne commet jamais d'erreur, mais c'est celui qui ne fait pas la même erreur deux fois. Donc il faut qu'ils prennent la bonne habitude de parler. Il y en a qui apprécie la langue, mais qui refusent de faire la pratique. Souvent en salle de classe, même si c'est dans un cours de français, ils veulent poser leurs questions en créole.

71-I : C'est parce qu'ils ne veulent ou qu'ils ne peuvent pas faire en français ?

72- Ens2 : Bon, normalement, je leur demande toujours de formuler les questions créoles. Mais j'ai l'impression qu'il y a qui ne veut faire aucun effort en ce sens.

73-I : A part les exposés, est qu'il a d'autres stratégies que vous utilisez pour les cours que les étudiants puissent parler ?

74- Ens2 : Bon, normalement, en salle de classe, je pose souvent des questions. Même quand j'ai moi-même les réponses. Je faisais toujours de mon mieux pour tirer les vers du nez aux

étudiants, donc leur faire parler, c'est à dire pour pouvoir leur donner la chance de s'exprimer dans les cours. Mais quand même, le problème, je dois le souligner, si la classe a une 50taine d'élèves, d'étudiants, on trouve toujours les même qui veulent prendre la parole, une dizaine une 20taine, mais en fait sont mieux parfois pour s'adresser à des élèves de manières spécial.

75-I: Si on revient sur les pratiques de classe, dans les salles de classe ne Haïti les cours sont dispensés en français à 50%, 75% 90% ou est qu'il y a un autre pourcentage que vous voulez ajouter ?

76- Ens2 : Ca c'est vraiment une très belle question. J'ai constaté que dans certaines écoles, les profs de français utilisent le créole et j'ai fait une expérience avec une salle de classe de rétho. Les élèves me disaient qu'ils n'aimaient pas les professeurs de littérature. J'ai dit mais pourquoi, quel problème. Décelez-vous messieurs. L'un d'entre eux m'a dit en créole « Nèg sa fè mounn ap pale franse, se pou li fè kou a en kreyol ». C'est à dire les élèves n'avaient pas de niveau pour comprendre. Alors quelque fois, même si on est prof de français, on doit faire de son mieux pour utiliser un vocabulaire que peut comprendre la classe. Parce que si on utilise des mots ronflants tout le temps, la communication ne va pas se passer. Donc le problème c'est que même au niveau universitaire, j'ai fait l'expérience, les profs, pour la plus forte part dispense les cours en créole. Donc c'est pourquoi on peut dire que ça frise 75% à 80% dans certain milieu. Pourtant, il y a certaines écoles où les élèvent n'utilisent que le français dès qu'ils se trouvent à l'intérieur de l'école. Avec ça, les élèvent sont dans une belle linguistique. Les profs aussi font de leur mieux pour utiliser le créole très rarement.

77-I: Donc ici, vous évoquez la notion de catégorisation d'écoles. Selon des catégories ? Des catégories assimilées au français ou au créole ?

78- Ens2 : Qu'on le veuille ou pas oui. Au créole. C'est à dire on trouve des écoles où si on dit par exemple le français est obligatoire. Alors il est obligatoire non seulement pour les élèves mais aussi pour les profs.

79-I: Est ce qu'il n'a pas des cours où on utilise aussi le créole francisé ?

80- Ens2 : Bon, normalement, jusqu'à la 9eme année fondamentale, on enseigne le créole aussi comme matière. Mais par exemple, pour les mathématiques, on peut trouver de profs de maths

qui ne sont pas trop calés en français. Là, ils sont obligés d'utiliser quand même le créole pour leur cours.

81-I: Est-ce que c'est le créole « rèk » ou créole francisé ? Pourquoi ?

82- Ens2 : Créole francisé quand même. A ce niveau-là. Parce que le prof a un niveau quand même. Même quand il parle créole, il doit quand utilisé des mots français qui se trouvent dans les ouvrages des enfants pour les aider à mieux comprendre.

83-I: Est-ce que vous pensez que le créole peut empêcher à quelqu'un, un élève ou un étudiant de parler le français, vu que le créole est enseigné à l'école ?

84- Ens2 : Bravo. Apres mes études a l'Ecole Normale d'Instituteur de Miot, on avait fait choix de moi comme instituteur à l'Ecole Nationale de l'Euroupilette, une zone qui se trouve à 8km de la ville de trou du Nord dans le Nord-Est d' a ïti. J'ai d'abord enseigné en 4eme année fondamentale puis en 6eme année fondamentale. Qu'est-ce que j'ai constaté : les élèves à ce moment-là, utilisaient le créole de 1ere année à la 5eme année. Arrivé en 6eme année ou les élèves devraient produire des réactions en français, c'était là le problème. Ils sont habitués au créole, parfois quand on leur donne une réaction en français, en lisant, on ne pouvait s'empêcher de rire parce qu'il y avait un mélange de créole et de français. En gros c'est surtout là le problème, le crole peut-être un handicap. Mais pour moi je dirais que dans les pays ou la langue d'enseignement est aussi la langue maternelle, les élèves apprennent beaucoup plus vite, parce que si on utilisait seulement le créole dans les écoles haïtiennes, les élèves comprendraient mieux, parce que qu'on le veuille ou pas, les élèves réfléchis en créole, parce qu'on est haïtien.

85-I : Dans ce cas est ce qu'il y a nécessité de continuer avec le français ?

86- Ens2: Bon étant donnée que c'est une langue en aïti on appelle langue seconde, si on pouvait enseigner le français pour permettre aux enfants de parler une autre langue, si on pouvait enseigner l'anglais correctement, parce qu'on enseigne l'anglaise de la 7eme au terminale, les élèves n'arrivent pas à parler cette langue vraiment s'ils ne font pas des pratiques personnelles.

87-I: Mais vous ne prêtez pas attention question identitaire des genres qui veulent s'identifier à la francophonie ou se réclamer comme étant des francophones, vous ne pensez pas cette sensibilité-là?

88- Ens2 : Bon, il y a tout ça, parce que j'ai rencontré plusieurs animateurs de radios qui essaient de parler comme les français, avec un accent, bon moi, je parle français, mais je ne fais jamais ça, mais eux ils le font.

89-I : La, il y a une identité, c'est-à-dire il y a une revendication, est qu'un bon jour on peut dire, bon c'est fini, on a plus de besoin de la langue française, donc on garde que le créole. Est-ce que vous pensez que c'est possible ?

90- Ens2 : Pour moi c'est impossible, parce que qu'on le veuille ou pas, notre système éducatif est calqué sur la France. Et de plus, les bailleurs de fond, qui nous aident dans l'éducation en a iti sont pour la plupart des français. Donc on ne pourra jamais rejeter leur langue complètement.

91-I: Donc, de votre avis d'enseignant, quel est l'avenir du français dans l'enseignement, mais globalement en Haïti ?

92- Ens2 : Bon étant donné que depuis la réforme Bernard on a consacré le créole et le français comme les langues d'enseignement, et bien, on va essayer jusqu'à la philo. Moi-même j'aurais souhaité qu'arriver en classe terminale, qu'on permet aux élèves de produire leur dissertation le créole ou en français. Là ils auront le choix.

93-I: Donc, on va revenir sur un aspect particulier, c'est le mélange qu'on appelle créole francisé. Pour quel raison on utilise, généralement quand on dit qu'on parle créole, un mélange qu'on pourrait appeler créole francisé ?

94- Ens2: Bon, pour moi ceux qui font ça comme nous l'avons dit tantôt veulent prouver leur érudition, qu'ils maîtrisent aussi bien la langue française que la langue créole. Mais je dois avouer également que dans notre vocabulaire créole, nous manquons certains mots. Cela veut dire que quand nous parlons, nous sommes des fois obligé d'utiliser certains mots français. Mais des mots français qui peuvent être compris de notre interlocuteur.

95-I : Mais, c'est valorisé, c'est à dire quelqu'un qui parle et qui mélange qui parle le créole francisé, est qu'il est bien vu en terme de représentation socio linguistique, est ce que ça passe ?

96- Ens2: Bon, maintenant, ça va dépendre de son interlocuteur ou de cela qui l'écoute. Un exemple simple, Valery Numa devait prononcer un discours parce qu'il fut parrain de noce. Maintenant, d'après ce qu'il a dit, il a constaté que ce qui ont fait choix de lui pour être leur parrain n'étaient pas des gens cultive. Qu'est ce qu'il a fait il a choisi de prononcer son discours en créole. Et pourtant, ceux qui étaient là l'un d'entre eux a dit : « O, apa se kreyol li pale, tekwe yo dil' fo ». C'est à dire parfois pour monter qu'on est érudit, qu'on a beaucoup de connaissance pour la masse ignorante, on doit parler français. Donc ça pose un problème aussi. Donc le français est vraiment apprécié un peu partout. C'est pourquoi vous allez trouver des animateurs même s'ils parlent créole, ils utilisent un créole tinté d'accent français.

97-I: Alors, on va être beaucoup plus spécifique dans les pratiques sociolinguistiques. Pensez-vous qu'il existe une façon de parler le français qui pourrait être propre à Haïti ?

98- Ens2: Nous avons aussi, qu'on le veuille ou pas, notre façon a nous Haïtiens de parler le français. Je vais prendre un exemple : la langue avant tout est communicative, dès qu'on peut se faire comprendre on a pas trop de problème. Si on prend LES, mais nous autres en Haïti nous prononçons ce mots LES, mais les Français vont dire Lé ...il suffit qu'on se fasse comprendre. Mais il y a quand même une petite différence. Si on prend DES, avec aces DèS, pour faire la différence, le premier se prononce Dé, et l'autre c'est Dè. Cependant, il suffit que l'autre comprend ce que je lui dis Dé haïtiens ou Dè haïtiens, ça ne change pas trop. Par ex, le mot RAISON, les français vont dire RèSON, mais vous allez trouver beaucoup d'haïtiens qui disent RéSON, mais la bonne prononciation c'est RèSON. C'est pour monter que nous avons aussi notre façon de parler la langue française.

99-I: C'est-à-dire une première façon de distinguer notre façon la langue français c'est au niveau phonétique. Est-ce que cela veut dire qu'on pourrait évoquer une expression comme français Haïtien ?

100- Ens2: OUI. Il y a un français haïtien également. Dans tout pays, il y a ça. Une langue peut exister pour tout le pays mais on peut trouver dans tel endroit tel type d'accent dans tel autre endroit tel autre type d'accent. Ça arrive aussi chez nous en Haïti.

101-I : Est qu'il y a pas d'autres choses à signaler au niveau lexicale, des mots qu'on utilise qu'au français pratiqué en Haïti, ou bien dans le français haïtien qu'on peut ne pas retrouver dans le français pratiqué en France ou au Canada ?

102- Ens2 : Vous allez comprendre. Depuis après 1986, après le départ de Jean Claude, on a utilisé le mot déchoquage, mais quelque temps après on peut trouver le mot déchouquer dans le dictionnaire. Le mot zombi si vous cherchez ce mot dans un dictionnaire français, on va vous dire mot haïtien. Il y a ce qu'on appelle une interférence aussi entre les langues. Une langue ne fait jamais cavalier seul.

103-I: Est-ce que cela veut dire aussi qu'il y a d'autres mots qu'on pourrait trouver est ce que vous avez d'autres exemples de mots qui sont des mots à part entière haïtien ? Dans d'autres variétés. Si on vient en France on le dit, un français va vous regarder, il ne va pas comprendre.

104- Ens2 : il y a plein de mot. Peut-être que les mots ne veulent pas venir maintenant, mais il y en a beaucoup.

105-I: Comment vous traduisez « KALALOU » ou bien « TONMTONM ». Est-ce que ce sont des mots que vous pouvez utiliser quand vous parlez français ?

106- Ens2: Non, normalement « KALALOU » est typiquement créole, parfois, les gens même quand ils parlent français, *pour donner beaucoup plus de piment*²⁷ à ce qu'ils disent ajoutent parfois des mots créole.

²⁷ Expression généralement utilisée en créole (mete plis piman nan) : Pour donner beaucoup plus de piment : pour rendre le discours vivant, incitatif.

107-I: Exemple, vous parlez le français, normalement, vous discutez, puis, vous dites ce que vous avez mangé. Donc il s'est avéré que vous aviez mangé du TONMTONM, qu'est-ce que vous allez dire ?

108- Ens2: La, étant donné qu'on va avoir du mal à la trouver l'équivalent français, on peut toujours dire ça, maintenant si l'interlocuteur me demande des explications. Entre haïtien, on va dire ça et on va se faire comprendre. C'est permis.

109-I : Par exemple, il y a aussi le mot « PIKLIZ », comment vous dites ça quand vous parlez français entre haïtien ?

110- Ens2: Jusqu'à présent, c'est ce terme qui existe.

111-I : Est-ce que vous dites un ou une PIKLIZ ?

112- Ens2 : Non, parfois, étant donné que ce sont des mots typiquement haïtien, on peut estimer entre un ou une.

113-I: La question d'orthographe qu'est-ce qu'on en fait ? Ce mot là PIKLIZ qu'on dit en français, comment on fait pour l'orthographe

114- Ens2 : c'est là le problème. Si on écrit, on va devoir mettre ce mot entre ». À ce moment-là on l'écrit en créole à partir de l'orthographe créole.

115-I : Le mot PATE, PATE KODE, PATE CHODYE ?

116- Ens2 : Par exemple, il y a ce qu'on appelle MARINAD. Ces jours-ci, on fait de son mieux pour chercher l'équivalent français pour ces mots-là. Par exemple MARINAD, on peut dire BEIGNET. Vous voyez.

117-I : Est qu'il a nécessité de faire cette démarche, comme professeur de français ?

118- Ens2 : Oui c'est important quand même, parce qu'entre nous autres haïtiens, si on dit PATE KODE, MARINAD, nous nous faisons comprendre. Mais, si nous voulons nous adresser à un francophone qui ne parle pas créole, nous devons quand même chercher à trouver le mot qu'il peut comprendre.

119-I : Maintenant pour faciliter les activités d'apprentissages, l'enfant qui était chez lui savait MARID, AKRA et tout, est ce qu'il doit être pressé en rentrant dans un autre système, en arrivant à l'école est qu'il doit être forcé d'oublier cette pratique ?

120- Ens2 : IL ne va pas l'oublier du jour au lendemain, il ne va pas l'abandonner.

121-I : Est-ce que vous pensez aussi qu'il pourra commencer par ça, ce qui est immédiat en attendant qu'il arrive à trouver des équivalents ?

121- Ens2 : C'est le point de départ et c'est ce qui devrait être fait. D'abord, on utilise les mots que nous avons dans notre langue que nous pouvons comprendre plus facilement et puis au fur et à mesure on va chercher.

122-I : Est-ce que dans vos pratiques, vous avez été amené à demander aux élèves de parler de leur quotidien , ce qu'ils ont fait la veille par rapport au jour du cours, par exemple, il y en a qui peut être ont été au marché qui ont acheté de l'huile, mais pas en termes de litre, parce qu'il y a la notion de GLOSS, de DEMI GLOSS, la notion de MARMITE, DEMI MARMITE, PETITE MARMITE, SAC de CHARBON. Est-ce que là ce n'est pas une possibilité de laisser passer le français haïtien ?

123- Ens2 : OUI, Bon ça me rappelle quelque chose. Quand je travaillais pour L'AUELF, le directeur était venu assister à une séance de leçon que je présentais. Une élève prenait la parole et elle a dit : « BON, nous avons acheté un LOT de mangue ». Le français qui était là n'avait pas comprise. Il m'a dit cela ce dit ? Je lui ai dit oui c'est comme ça. Quand on a mis 4 5 ensemble et qu'on acheté le tout ensemble, on acheté tout le lot. Et c'est notre façon à nous. Et c'est ce que pouvait comprendre l'élève. On ne peut pas dire une pile, c'est un lot.

124-I : Est-ce qu'on va dire à l'élève non, il faut que tu dises un kilo ou demi-kilo ?

125- Ens2 : Normalement, on permet à l'élève de s'exprimer dans ses propres mots, dans la façon dont il comprend d'abord. Mais on peut toujours au besoin dire ok, c'est pas mauvais de dire ça, mais voilà la bonne façon de dire.

126-I : Mais est ce qu'il y a nécessité vraiment de faire ça, parce que ça fait partie intégrante de sa pratique de tous les jours d'aller au marché d'acheter un *lot* de

mangue, une marmite de charbon une glosse d'huile, parce que la notion de glosse existe parce que c'est notre manière d'appréhender les pratiques.

127- Ens2: On n'apprend pas seulement pour Haïti

128-I: Si on apprend d'abord pour Haïti ?

129- Ens2 : Alors, là c'est mieux. Et ce sera comme je l'avais dit, l'apprentissage se fera plus vite plus rapide.

130-I : Alors selon vous vous, on peut éventuellement dire glosse l'huile, demi glosse huile, par apport à votre a votre expérience. Est-ce qu'il y a d'autres exemples.

131- Ens2 : OUI, Absolument. Je ne peux pas trouver un exemple pour l'instant, mais il y a quand même d'autre.

132-I: Par exemple, il y a des réalités qui ont été exprimée : TIYO A VINI, MWEN PRAL NAN DLO, est ce que des élèves ont exprimé ce genre de cas dans vos cours.

133 : Normalement, les élèves sont habitués quand même avec le mot robinet. Il n'y a pas d'eau ce matin dans le robinet, le robinet ne coule pas, je vais chercher de l'eau. Ils peuvent dire ça en français sans problème

134-I: Exemple MWEN MANJE DIRI KOLE AK SOS POI, comment on va le dire, est ce que ça peut passer ?

135- Ens2: Ca peut passer, mais on dit aussi RIZ au POID. C'est-à-dire ce n'est pas du riz blanc

136-I : Mais est ce que RIZ KOLE, MAIS KOLE, n'exprime pas quelque chose que de dire DU RIZ AU POID. Est-ce qu'il n'y a pas une relativité, ce n'est pas la même de chose ? Il y a une façon de faire ?

137- Ens2 : Je comprends, mais si on dit riz au pois, l'élève comprend immédiatement qu'il y a un mélange qu'on a fait cuire les deux ensembles. De manière séparée on parle de la purée de

pois. Donc ils peuvent faire la différence entre riz au pois, riz et purée de pois. Purée de pois c'est ce que l'on appelle en créole sauce pois.

138-I: Le mot SIRET, PIWOULI²⁸. Est-ce qui avait besoin de chercher l'équivalent, parce que si on pratique le français entre haïtien, ça se dit ?

139- Ens2 : Voilà, oui on se fait comprendre .Moi-même, j'ai passé beaucoup de temps à rechercher l'équivalent de ce mot en français, mais si on parle français, parfois quand quelqu'un prononce mal quelque mot.

140-I : Et l'expression BANNANN PEZE. Est qui n'y a pas autre manière de dire ça quand même ?

141- Ens2 : Presse banane. Si on utilise une presse banane, on peut quand même parler de banane pressé. Mais ce sont des termes typiquement créoles.

142-I: Ca va faire partir de ce que l'on appelle le français A ITI. Comme pour la Martinique, Guadeloupe on BOKIT, on a pâté en a iti. Et ça passe ne français, j'ai mangé un BOKIT. C'est-à-dire eux il accepte qu'il existe un français propre à leur pratique même si il essaie de maîtriser le français qui se trouve dans d'autre pays. **Est-ce que vous pensez que ce français haïtien pourrait apporter quelque chose à la pratique de classe ?**

143- Ens2 : En principe, quand on permet a l'élève de s'exprimer a partir des mots ou à partir des termes qu'il a l'habitude d'entendre et de voir, ce sera plus facile pour lui et plus à l'aise de s'exprimer en salle de classe et certaine correction vont se faire, mais c'est après. Mais à partir de ce qu'on a dans sa langue, on s'exprime et l'important c'est de s'exprimer. Parce que chez nous en a iti, il y a un petit problème, on fait apprendre les règles d'abord aux élèves avant de leur permettre de parler la langue et c'est là que j'ai tout le problème.

144-I: Tout à l'heure on a dit qu'en écrivant par rapport au français haïtien, on pourrait mettre quelque terme en «.. », mais si on parle qu'est que l'on va faire ?

²⁸ Piwouli en créole haïtien. Piwouli : Sucette.

145- Ens2 : Il y en a qui en parlant dit entre « guillemets ». Parfois on peut ne rien dire mais l'autre va comprendre quand même. Même si on ne dit pas entre « guillemets », mais on va comprendre quand même

146-I : Est-ce qu'il y a d'autres expressions, si on ne veut pas le dire, est qu'on peut dire parfois comme on dit en créole ?

147- Ens2 : Je ne trouve pas l'équivalent créole.

148-I : Généralement, vous dites entre « guillemets » ?

149- Ens2 : Oui, parce que quand je l'avais dit tantôt, notre créole vient du français, parfois il y a des termes que nous avons besoin et que nous ne trouvons pas dans l'immédiat, donc nous devons quand même faire appel au français.

150-I : Comme enseignant, vous pensez que c'est nécessaire de favoriser cette pratique de français haïtien ?

151- Ens2 : Bon, favoriser cette pratique peut poser des problèmes. Il y a ce qu'on appelle registre de langue, il y a des termes qu'on peut utiliser entre amis, langage familier, qu'on ne doit pas utiliser quand il s'agit d'un discours par exemple où on doit utiliser un langage soutenu. Donc le mieux c'est de commencer d'abord avec ce qu'on a.

152-I : Si on revient sur l'expression GLOSSE l'huile, si l'enfant arrive à l'école et on lui dit, qu'il ne fait pas dire ça comme c'est ce que ça ne peut pas déjà créer un blocage ?

153- Ens2 : Si on dit à l'élève de ne pas dire ça, dans l'immédiat il faut lui donner l'autre façon de dire.

154-I : Mais est qu'on ne rentre pas dans une démarche de mémorisation ?

155- Ens2 : A coup sûr. Et qu'on le veuille ou pas dans tous les langues il y a ça. Mais étant donné que les termes, on doit permettre à l'élève de dire ça. Mais s'il y a une autre façon qui soit meilleur, il faut le lui dire aussi

156-I : Exemple, pour l'expression GLOSS d'huile, on n'a pas d'autre manière ?

157- Ens2 : Voilà, on est obligé d'accepter

158-I : A moins qu'on fasse une conversion de dire. Est que là aussi il y a pas une démarche intervention au niveau de l'éducation globalement, c'est à dire Haïti peut avoir un autre système de mesure, tout comme dans d'autres pays, il y a d'autre système de mesure pour le besoin de la communauté facilité les pratique, est qu'on ne peut pas avoir une mesure intermédiaire, est ce que c'est mauvais.

159- Ens2 : C'est la population, c'est admis. Sans problème.

160-I : Est-ce que vous avez une remarque globale par rapport aux pratiques des langues en Haïti?

161- Ens2 : J'aurais conseillé aux professeurs de français de la 1^{ère} à terminal de faire faire de la pratique aux enfants. Il ne suffit pas de leur donner des règles, de leur demander de les étudier, mais de surtout leur faire apprendre les règles par la pratique, parce que les élèves répètent souvent les règles, mais pourtant donnez-leur une phrase ou il doit les mettre en pratique ZERO. Donc là c'est un problème de pratique. Tandis que si l'élève parle d'abord la langue, même s'il ne peut pas écrire correctement, les mots les accords vont être bien faits. Donc c'est d'abord l'orale. On devrait penser à changer la façon dont on enseigne les langues en Haïti.

162-I : Penser à mettre beaucoup de pratique, qu'est-ce que vous entendez par là ?

163- Ens2 : Faire parler les enfants de temps à autres, ne leur demande pas de mémoriser des choses par cœur et de venir réciter puis c'est tout. D'ailleurs, après avoir récité quelque chose, on peut l'oublier.

164-I : Est-ce que là les matérielles didactiques aussi est qu'ils sont adapter ?

165- Ens2 : la encore c'est une très belle question. On a ici, nous avons un grave problème, l'éducation est trop livresque. Pas d'appareil, le rétroprojecteur pour permettre aux enfants de voir au moins ce qu'on leur dit. Or s, j'ai toujours appris qu'une image vaut mille mots. Parfois au lieu de répéter, de parler beaucoup, il suffit de montrer la chose et la

compréhension va être faite rapidement. Donc on devrait aussi penser à moderniser l'éducation.

166-I : est-ce que vous faites un lien entre la langue française et la communication ?

167- Ens2 : c'est une langue comme tous les autres. Un très bon lien, puisque pour communiquer avec les autres on doit utiliser une langue et ordinairement dans certaines occasions spéciales, on se trouve obligé d'utiliser la langue française.

168-I: Pourquoi c'est une obligation ?

169- Ens2: Oui dans certaine occasion c'est une obligation. Même si **parfois on peut faire allusion au créole, très rarement. Par exemple quand on prononce un discours ou une conférence quelque fois on est tenu d'utiliser la langue de Voltaire dit-on.**

170-I : dernière question, pour vos élèves est ce que vous avez relevé des niveaux différents de pratique ?

171- Ens2 : Qu'on le veuille ou pas, il n'y a jamais de classe homogène. Je me rappelle m'avoir travaillé avec une élève de la : /qui fut en 7^{ème} année fondamentale. L'élève parlait français mieux que 50 professeurs de français que je connais.

172-I : Mmmh !

173- Ens2 : J'ai été un p'tit peu ébailli et je lui ai posé cette question : « Comment se fait-il que tu parles français très bien comme ça ? ». Elle m'a dit que chez elle, à la maison on ne parle que français. Mais ce n'est pas/ pour tout le monde, pour tout les élèves le/ le même scénario. C' à dire elle avait cette chance. Cela signifie que ceux qui ont la chance d'avoir des parents bien formés qui utilisent le français en salle de classe vont avoir un niveau beaucoup plus élevé que ceux qui/ entendent le français seulement en salle de classe.

174-I : Donc, vous êtes en train de nous dire que/ le français est assimilé à tout ce qui est intellectuel, tout ce qui est savoir aussi ?

175- Ens2: OUI, oui parce que c'/'

176-I : Et le créole ?

177- Ens2 : Eh bien, le créole c'est déjà notre langue, nous nous adaptons en dépit de tout à cette langue sans difficulté.

176-I: Donc il y a une catégorisation, français pour les gens cultivés. C'est ça ça veut dire?

177- Ens2: OUI, Oui parce que le français pour plus d'un c'est l'une des langues très difficile à apprendre. Cela veut dire que si on a jamais été à l'école et même si on a été, si on ne fait pas beaucoup pas de pratique, si on n'accepte pas de faire des recherches constantes, on ne pourra jamais parler cette langue convenablement. Donc, c'est pour montrer que ouh !/ c'est la langue de l'élite.

178-I : Mhm ! Donc, c'est la langue de l'élite. Et le créole ?

179- Ens2 : C'est la langue du commun des mortels. è hèhèhèh ! (rire !).

180-I : Ça fait un peu de discrimination !

181- Ens2: Oui, un peu de discrimination quand même et c'est pourquoi certains gens peuvent être invités à prendre la parole en public et ils peuvent refuser

182-I : Mhm !

183- Ens2 : Ils peuvent refuser s'ils ne maîtrisent pas la langue française, tandis qu'ils parlent le créole très bien. Voilà ! En gros c'est ça.

184-I : Mhm ! En gros c' ça. Eh ben, on va mettre un terme à cet entretien. Voilà sur cette dernière expression, « en gros c'est ça ! ».

185- Ens2 : Et bien d'accord ! Merci ! Pas de problème !

186-I : Je vous remercie infiniment !

187- Ens2 : Et bien, c'était un plaisir de/ passer ce temps avec vous. Et vous souhaite bon succès.

188-I : Merci !

189- Ens2 : D'accord ! FIN

1.3 Entretien réalisé avec le 1^{er} avocat d'une commune de Port-au-Prince (A1)

1-I : Interviewer : Pou kòmanse, se ta mande w, souvan, ki lang ou pale lè ou nan tribinal la?

2-A1 : Bon, la lang yo pale pi souvan seee ; se fransè. Men, ou konnen nan tribinal de pè se yon tribinal san badj nou pa kapab di enpe spécial non. souvan moun yo pa gen avoka, yo pati nan yon andwa pou yo ka konprann plus ou moins, pou yo ka konprann sa moun di e dirijan yo, yo menm, y'aksepte sa tou. Men la seule chose, en matière civile, en matière civile, yo pale fransè normalement. Men quelques rares fois, yon ti kreyòl kòm se lang **papa nou**. On kreyòl gen dwa tonbe ; mais en matière civile, plus souvent se bagay, affaire loyer, commercial, tribunal de paix men se fransè yo pale. Nan kontravansyon, le plus souvent se kreyòl.

3-I : Sa ki pouse nou nan tèl ka nou pale fransè, nan tèl lòt ka, nou pale kreyòl ?

4-A1 : Bon sa se yon pwoblèm li ye paske **le plus souvent nan tribinal sivil se fransè yo pale**. Kèlke rare fwa ; bon m' gon w lòt kesyon ankò. M'ap reponn ou kesyon, paske. Se sauf si yo ap poze kesyon avèk moun nan ; prevni oswa akize. Se kòm si m' ta di w se majistra debou a ak majistra yo, yo pale kreyòl. Men le pli souvent ke avoka yo, yo pale an fransè. Deba jenero, deba. Tout bagay se fransè.

5-I : Yo pa mèm tenu kont de moun ki an fas yo a ?

6- A1 : Bon ! M' pase ke bon ! Li vin kòm si m' ta di w. Se pa yon : M' pa ka di se yon koutim non, se **kòm si m' ta di w se yon prensip. Nan tribinal sivil se fransè yo pale**. Men nan tribinal de paix mwen di w sa ; kèk kontravansyon, kèk ti bagay, tèt kase ; tout bagay. Ou wè sa m' di w lan. Le plus souvent ke se kreyòl. Yo pale kreyòl plizoumwenn pou yo ka konprann moun yo. Men la seule chose mwen di w nan tribunal civil majistra debout an, majistra yo poze des kesyon an kreyòl. Le plus souvan yo avoka k'ap defann moun li, li kapab mande yon ti kreyòl men anpil fwa se fransè oral.

7-I : Gen ka tou kote nou melanje de lang yo lè n'ap pale ? Kreyòl ak fransè, sa yo rele kreyòl fransize a.

8-A1 : Bon son on ! Maintenant à Maître X / Maître X. Bon, non non, écoutez, mwen pa kapab di, mwen pakab di komsan Ayiti / Bon kòm Ozetazini sa yo rele *franglè*. C'est-dire, se yon fransè ki melanje avèk anglè. Kòm si yo di w an Ayiti nèg la pale fransè kreyòl, kòm ou sot di li la a. Kòman ou rele li ? kreyòl fransize. Ou wè ! Wè ! Se sa yo fè. Men la seule chose, gen yon seri de Fransè ki pale fransè byen. Ou wè sa m' di w, Kòm ki pale la langue, la langue / le père de la langue Voltaire. Bon, gen moun ki pale nòmal. Bon, gen avoka tout se goumen yo goumen. Yo di moun yo pale fransè. Yo ka fè fòt, avoka yo fè, yo defann tèt yo kanmèm.

9-I : Men, nou menm nan tribinal la ki reprezantasyon nou genyen, kòman wè fransè pa rapò ak kreyòl ? Fransè a ki wòl nou wè li jwe?

10-A1 : Écoutez confrère, eh: fransè nan a an Ayiti effectivement en tant que avoka se yon gwo pwoblèm li ye nan peyi a, an Ayiti paske le plus souvent moun nan prison paske le plus souvent moun gen pwoblèm. Ou konprann sa m' di w lan. yo pa kapab konprann edikasyon an Ayiti a y opa ka konprann. Ou konprann sa m' di w lan ? Encore thème dwa a pou yon moun, fòk moun fè yon ti, yon semèn pou yo konn sa ki rele dwa vrèman paske gen yon seri de bagay k'ap di parekzanp lè ou ale nan tèm, leksi lan. Yon seri de bagay mou nap pale, yo di kèt sa mou nap di la a. Lè ou ap pale de / Bon gen yon seri de moun k'ap fè diskisyon sou sa yo rele voie de fer. Ou konprann sa m' di w la ? Ou pa ka mete fè a, f-a-i-t, men yo di ou fè fot. Se f-a-i-re. Ou konprann sa m' vle di w la ? Se yon tèm. Se yon pwoblèm. Mwen kwè gen plisyè ansyen ene. M' pap di ansyen. yon ene ki konn ap pale de sa. Mwen kwè gen plisyè ansyen ene. M' pap di ansyen. Yon ene ki konn ap pale de sa. Plus ou moins yo te kapab pale kreyòl vrèman, men kounye a li vin yon ti jan difisil.

11-I : M Mh !

12-A1 : Men tribinal de pè a pratikman se kontravansyon ahan an matiyè sivil.

13E : Se bagay sa yo li regle !

14-A1 : Ou wè !

15-I : tribinal sivil la li menm se kisa / ?

16-A1 : Tribinal sivil la, tribinal sivil la se fransè yo pale. Se sauf si si majistra a debou. E majistra a sèlman ki kapab poze des kesyon an kreyòl. Epi yo ba ou kreyòl la. Ou poze kesyon. Avoka a poze kesyon fransè parekzanp . Avoka a poze kesyon, li mande l' l' kesyon an fransè. Lè fini, li reponn li an kreyòl. Lè li fin tandè li kounye a la a. Kounye a, majistra a kontinye ap poze dèss questions se an fransè.

17-I : **Ou menm ak kòlèg ou yo, le plus souvan ki lang nou pale lè nou ap diskite, fè echanj antre nou ?**

18-A1: Bon euh ! Tribinal lan. Nou pale fransè. Souvan, nou pale kreyòl. Nou pale kreyòl tou.

19-I : **Men nan nan pledwari yo ?**

20-A1 : Pledwari yo se nan tribunal sivil. Se an fransè.

21-I : **Ou travay nan toulède ?**

22-A1 : Toulède ?

23-I : **Sa vle di ou nan tribinal de pè ou nan tribibal sivil ?**

24-A1 : Wi, mwen se yon avoka **lisensye, mwen plede tout kote**. Ou konprann ?

25-I : **Mh Mm !**

26-A1 : Mal tribinal du travay, m' nan tribunal de paix, tribunal civi. Bon, sa vous cacher mwen plus à l'aise en matière pénale paske m' toujou, mwen plis à l'aise en matière pénale Bon, la seule chose mwen di w sa ki pase ankò mwen kapab di w an matière civile paske écriture la bagay la li pa fèt konsa. Kòm si m' ta di w penal la, penal la lè yon nèg pale fransè byen, li anbeli pwofesyon an. Men lè ou an matière civile sa ka rive si yon dosye an matière civile yon tijan di yo plede ou konprann ? Lè fini jij la fè yo konkli li, ou konprann ? **An matière pénale lan, le pus souvent, jèn avoka yo, le plus souvent yo kenbe fransè yo anpil. Ou konprann ? Paske an matière pénale lan, ou oblije w kenbe w fransè w.**

27-I : **Se yon kesyon de reprezantasyon ?**

28-A1 : Bon, se yon tribunal de paix, tout ka vini, yo defann an kreyòl. Ou konprann sa m' di w lan, men anh ! Nan tribunal civil, correctionnel, bon nan asise se fransè. Ou konprann ?

29-I : Men kounye la a, èske accuse a li gen yon reprezantasyon lè ou ap plede pou li an fransè, li gen yon lòt jan li wè w, lè ou ap plede an kreyòl ?

30-A1 : Padon !

31-I : Eske accusé a, moun w ap defann nan, èske kòm avoka, li gen yon jan li wè l' lè l'ap plede pou li an fransè, li gen yon lòt jan li wè l' lè l'ap plede pou li an kreyòl ?

32-A1: Dènye fwa mwen te stagiaire sa te ka rive. Se te yon moun mwen t'ap defann li. Mwen pral di w poukisa yo te accusé misye. Se te pou. Mwen pap di poukisa yo te akize li. Men, misye pale fransè trè byen. Misye pale kreyòl trè byen. La seule chose mwen poze dès questions devan jji la. Jij la menm poze des questions pou li mande accusé m' nan kliyan m' nan men sa m' mande, men sa m' mande. Lè li made l' kisa k'pase, kliyan m' nan lè li ba l' kesyon yo an kreyòl, li reponn li an fransè nòmal.

33-I : M ! hm !

34-A1 : Sa fè deux, deux kliyan m' ki fè sa. Ou konprann ?

35-I : M hm !

36-A1: Men parapò à que mwen wè kliyan yo yo te yon tijèn. Ou pa kònprann sa mwen di w lan ou pa konprann ? Paske menm lè jij la pa poze kesyon. M'ap poze kesyon an ki te an fransè, Jij la fin tande, li tradui li an kreyòl. Kòm si kliyan pou ta tande pou ta bay repons lan. Pou li bay li pou li pa ta ban mwen li. Bon sa a se / Sa fè de kliyan kif è sa. Bon sa/.

37-I : Poukisa jij la oblije poze kesyon an an kreyòl aprè pou li mete l' an fransè bay avoka a ?

38-A1 : Bon paske euh / Lè ou wè jij la. Lè w poze kesyon. Paske avoka a pa poze kesyon dikreteman avèk accusé a. Li poze dès kesyon, li mande jij la. Li mande, men tèt kesyon li mande, men an fransè li mande l'. Men assistance lan ap gade si an fransè. Bon pa gen pwoblèm.. Men, jij lan, li encore mieux. Se kòm si m' ta di w se yon enperatif. Sètadi, se wa li

ye nan tribunal la. Donk, li poze li an kreyòl, li fin tande kesyon an, li tradui li an kreyòl. Pou di pa gen erreur non. Paske gen yon seri de kliyan, w ap defann. Ou ap poze li dèss questions an lang fransè, nan an langue française. Lè fini kounye a, gen yon seri de kesyon ou al poze li, ou gen dwa pyeje li. Li encore mieux lè majistra a fè l' tou. Ou konprann sa m' di w la ? Par exemple, si ou menm ou anplwaye nan pwofesyon an, ou pale fransè, w ap poze des questions an fransè. Ou **konnen yon seri de fransè ki pale yon seri de fransyè ronflan**. Donk, w ap fè **chèlbè poutan** w ap pyeje kliyan pa w la. Donk, manintenant, jij la li menm, majistra li menm, sa li fè a, pran dèss précautions, li poze dèss kesyon. Ou prann sa di w la ? Li di avoka w la, men sa li mande. Li bay repons lan, li di : Majistra, eeh ! avoka a di men sa li di, men sa li di.

39-I : Menm lè accusé a ta réponn an kreyòl ou fransè, jij la pap di anyen ?

40-A1 : Non, non, non.

41-I : Men, maintenant, tankou 43lakay ou, ki lang ou plis pale, ou plis itilise : Fransè / kreyòl oubyen ou nan kad kreyòl fransize ?

42-A1 : Kreyòl, kreyòl.

43-I : Poukisa ?

43-A1 : C'est la langue mère. C'est la langue mère.

43-I : E pou pwogram nan radyo ak televizyon ? Nan ki lang ou swiv yo ?

44-A1 : Radyo ?

45-I : Wi, ak televizyon !

46-A1 : Bon, sa depan de emisyon an. Sa depan de emisyon an. Le plus souvent. Pratikman, mwen konn swiv le plus souvan radyo Gien, Tele Ginen. Yo plis pale kreyòl. Konprann ? Men TNH, yo fè / Sa depan an. Bon. Sa depenn de emisyon an, nan ki lang yo fè l'.

47-I : Men, maintenant nan pratik jiridik la kisa ou remake kòm difikilte nan pratik fransè ? Mwen pa di pou ou menm, men kisa ou remake kòm pwoblèm, que ce soit pou akise si li ta

vle pran lapawòl an fransè, oubyen kèk lòt moun : avoka, jij ? èske remake gen dè pwoblème, baryè ?

48-A1 : Bon, m' panse antan ke avoka, mwen pral di w, kòm mwen pa te ko mèm avoka, mèm etidyan an dwa, m' te elèv, ekolye, mwen toujou ap pase nan tribinal. Mwen renmen pwofesyon an mwen wè se fransè yo ap pale. Jusqu'à présent, si ou menm, ou gen dwa ap fè yon kòmsi m' ta di w, pou tout moun ta fè yon antant, tout moun met vwa yo ansanm pou pwosè yo ka fèt an kreyòl. Ou konprann sa mwen di w lan ? Men gen yon seri de jèn avoka, gen ene tou, yo di bon, bon, la lang fransèz lan se pou anbeli la pwofesyon.

49-I : Kounye a difikilte ! Eske ou sispèk gen dè pwoblèm, dè dè baryè nan kad pratik fransè a ?

50-A1 : Bon ! Sans vous cacher euh en Haïti, nivo edikasyon peyi an, moun nan gen dwa gen w nivo nan lekòl , li pa rive nan nivo, depi / moun nan gen dwa pa pale fransè non. **Men si moun nan l'ap siveye lè moun nan fè w fot pou l' di avoka sa a se yon avoka sosyete a / moun nan sosye d epi moun nan fè yon erè sèlman. Bon, se yon avoka yo ka fè fot. E sepandan, moun nan di w se fot misye fè menm fransè moun nan pa janm pale. Men moun nan, se pa yon nivo li rive non, men li konn tande fransè a.**

51-I : Alò mèm lè moun nan pa kapab pale, men li prè pou l' pote jijman ak korije moun ?

52-A1 : Wè, y'ap korije moun. Ou konprann ? Malgre tou, malgre yo di tout pèp di w se bagay, se pwoblèm kreyòl. Epi sorry ! Si yon moun pa pale yon bon fransè, ou di misye pa yon bon avoka.

53-I : Sa vle di nou konprann nivo konpetans yon moun an fransè, yon avoka aprekananp, se nivo konpetans sa tou li genyen pwofesyonèlman ?

54-A1 : Wi, li kapital pou pwofesyon an menm pou sosye te an tou.

55-I : M hmm ! Men, eh ! /

56-A1 : Mais la seule chose sa m' konnen ke, lè ke mwen plis eh /, m al plede souvan an pwovens paske / malgre tou an pwovens moun yo ap siveye si moun nan ap pale bon fransè. Ou konnen sa ! Pase²⁹ se yon seri de avoka k'ap fè brui ! Men ki fè dwa wi. Gen avoka ki fè dwa. Men yo fè plis brui. Nan ki sans? Nan ki brui? Yo pale fò, yo ap pale anpil fransè long. Swa ou fè bagay dirèk la ou fini. W pale anpil fransè. Lè fini w ap di bahay yo. Ou redui sa yo. Ou rajeni l'. Epi, ou pale bèl fransè, lè fini moun ap bat bravo. E sepandan, moun nan di w, moun nan plis kwè nan fransè.

57-E : Alò, la a, èske nou pa nan yon kad espektak teyatral tou olye de yon bagay ki dwa a si moun ap bat bravo, li pale byen ?!

58-A1 : Le plus souvent, jij la kouri dèyè moun yo. Li pa aksepte sa a. Sa mwen kè sou sa.

59-I : Men, apa lekòl, linivèsite, èske ou te aprann fransè yon lòt kote ?

60-A1 : Moi-même ?

61-I : Wi !

62-A1 : Bon ! La seule chose, sa m' te genyen sèlman, m' te al lekòl. Grâce à Dieu, m' pat / se pa grâce à Dieu non, mais lè m' t'al lekòl, m pat pale nan kreyòl menm. M' pat li nan kreyòl. Maintenant, si m'ap li yon bagay an kreyòl, se goumen m'ap goumen pou m' ka li, m' ka ekri yon bagay an kreyòl.

63-I : Sa vle di, tout sa ou te konn fè lekòl /

64-A1 : Tout etid mwen mwen pa te gen tan antre nan kreyòl menm.

65-I : Ok, ok, ok !

²⁹ Paske.

66-A1 : Donk, m fin fè preske 14 zan ap etidye an fransè. Eh ! Mwen tout etid se an fransè. Mèm si m' pa kòmsi ta di w kòm sa yo rele Alain Jupe euh ! Ou konprann ? Tout nèg ka pe bon fransè. Ou konprann sa m' di w la. Kòm sa yo rele Robert U, yon seri de grands hommes politiques an Frans k'ap pale fransè byen. Par exemple, m' konen ki pale fransè byen, tant d'autres ki konnen fransè byen fen. Yo pa nan / gros mots ronflants ; yo pa ladan l'. Vrèman m' toujou swiv moun sa yo. Mèm RFI, gen yon seri de station tou, mwen konn ap gade yo tou. Gen jounalis ki pale bon fransè tou. M' kwè sa nou kwè nou klè sou sa. Gen yon seri de jounalis ayisyen ki pale bon fransè pink !

67-I : Men, maintenant avan nou fini, pou kapab avanse, ki tip de fransè lekòl aysyèn nan la a, ta dwe enseye parapò ak sa ou konstate nan pratik jiridik la?

68-A1 : Padon !

69-I : Ki tip de fransè lekòl ayisyèn nan ta dwe anseye parapò ak sa ou konstate nan pratik jiridik nan kesyon avoka, jij ou byen akize ?

70-A1 : Non, si m' etidye dwa, mwen gen sa yo rele yon diksyonè leksik. Ou konprann sa m' di w nan ? Sa gen yon seri de tèm ki propre avèk pwofesyon an. Mais c'est-à-dire que si m'ap pale fransè, gen yon seri de gwo tèm fransè a ki glise, Ou konprann sa m' di lan ? Petèt moun a ap di m' pale fransè, kisa mèt la di la a ? Ou konprann sa tou ? Maintenant, ou oblije poze des questions avèk keee yon seri de tèm.

71-I : Nou remake gen kèk akize ki gen faible niveau. Ki fransè yo ta dwe enseye nan lekòl pou pèmèt moun sa a, li deside, yo poze li kesyon an l' reponn an fransè tou, menm jan an jij la ?

72-A1 : Bon, jij la / Non, non. Lè etudiant l'ap etidye dwa. M' pa kwè ke ta gen pwoblèm paske pwofesè a ap plae fransè nòmal. Eske l'ap aplike tèm de dwa yo seulement ? Se yon bagay ki senp wi. Se yon bagay ki nòmal. Si ke yon moun ou pale fransè, ou pa itilize, kòm si ou gen dwa fè dwa, ou pa pratike dwa a gen yon seri de tèm ki twò lwen, ou ap bliye yo.

73-I : Men, kisa ki manke nan kou lekòl yo ? Se vre ou kite lekòl klasik sa fè lontan, inivèsite tou kanmèm, men ou te gen lekti pa w. Jounen jodi a yo ap pale di feblès ki genyen, ki ou panse yo ta fèt pou amelyore kou fransè e pou moun ta kapab vrèman pale fransè ?

74-A1 : Bon, sak pase an Ayiti, euh ! Pase³⁰ an Ayiti, lè m' te lekòl, m'ap etidye an fransè, m'ap li se an fransè, men m' pale kreyòl 100%. Konprann ? Men se lè nou ka rive nan secondaire, nou k'al ...] nan école française plus ou moins pou ranje nou. Bon ! Pratiqement, mwen menm, lè m' te lekòl mwen menm, sans vous cacher, m' pat konn pale fransè. M' etidye an fransè. Men mwen pat konn nan pale fransè. Quelques rares fois, papa m' pat souvan an Ayiti. Papa m' te renmen fransè anpil. Lè l' vin la a nan goumen, mwen pale fransè avè l'.

75-I : Kisa pou yo fè pou amelyore yo, paske lè ou ap gade pwofil yo jodi a, parekzanp si ou ta pran ou menm ak yon lòt moun ki nan yon lòt jenerasyon ki vin aprè w, ou wè gen diferans ? Kijan ou ka relve sa, pwoblèm sa a ?

76-A1 : Bon, an Ayiti, wè actuellement la a, Elèv yo pwogrese. La langue française, yo plus progressée. Konprann ? Education an, ou gen dwa di ke li régressée. Mais en matière français, dans la langue française, yo pwogrese. Konprann ! Donk, eeh ! Sa a son w pwoblèm, eeh, si se pou kesyon sa a, repons ou pa ka bay pou kesyon sa a.

77-I : Maintenant, lè ou ap gade kòd yo. Kòd sivil, kòd enstriksyon kriminel, yo di se an fransè yo ye. Ou gen yon mo pou ta di ?

78-A1 : Wè an fransè, men dènye fwa m'ap gade sa la a.

79-I : èske sa p'ap pouse nou pale fransè plis nan ka sa a ?

80-A1 : Non, kòd yo ?

81-I : Wi !

82-A1 : Se an fransè yo ekri tout wi. Pa gen yonn ki ekri an kreyòl menm, se an fransè nèt. Ou konprann ? Tout kòd yo nèt.

83-I : Pou nou fini, kijan ou wè pratik lang an Ayiti ? Telle que français ?

³⁰ Paske

84-A1 : Kehe ?

85-I : Pratik lang an Ayiti !

86-A1 : Pratik ?

87-I : Pratik ! Pratik lang !

88-A1 : Lang?! Lang se kreyòl. Kreyòl senp wi ! Kreyòl sen ! Se kreyòl ! Quelques rares fois, nou wè kèk jèn k'ap teke eh ! Teke anglè, men se kreyòl tout moun pale.

89-I : E fransè a li menm, nan ki : ? /

90-A1 : Fransè, le plus souvent / Majorite moun ki pale fransè isit se moun ki al lekòl.

91-I : Ok. Mmhh !

92-A1 : Sa c'est clair !

93-I : Cher maitre, mwen remèsye w.

94-A1 : Pa gen pwoblèm non !

95-I : Mèsi pou kolaborasyon an.

96-A1 : Dakò ! Mèsi tou avèk ou menm !

97-A1 : Se radyo ? Se radyo ? Se radyo ?

95-I : Non, mwen menm, mwen se yon chèchè. Mwen ap fè des rechèch.

Fin (20 : 20)

1.4 Entretien semi-directif auprès du 2^{ème} Avocat de Port-au-Prince (A2)

1-I: Mèt Kantin m salyew, mès paske wap kolabore pou reyalite ankèt la. M'mandew pli souvan na vi-a ki lang ou pale. Gen fransè kreyòl e gen moun ki pale de kreyol fransize tou ?

2-A2 : R : m'remèsyew tou, le fè ke ou fè par de mwa-mèm oum partisipe nan pwojèt sa-a. Ee ! kesyon mwen jwenn nan, an fèt, an Ayiti ee majorite Ayisyen pale kreyòl mèm si nou di ke nou gen de lang pfiyèl: sè le kreyòl e le fransè. Sepandan gen anpil nan jèn ki gen chans al lekòl, le fè ke y'al lekòl yo jwen posiblite pou yo pale fransè tou. An fèt, sa se lekòl yo. Genyen tou ki leve nan yon famy kote yo pale fransè tou, nan ka saa li trè minimòm, jwenn yon moun na famy nou ki pale franse. Gen anpil jèn tou nan lekòl yo ye-a yo pa jwenn posiblite pou yo pale fransè akòz de ledikasyon yo (...). Mwen menm m'resevwa yo nan leta-a m'pale kreyòl. Sepandan etan done kem se avoka ok sa-a mande yon lòt obligasyon, byen ke'm itilize lè konseps lè plis elemantèr du fransè poum kapab minis kòm avoka. Jan konfrè-a sot diw talè-a lèm nan tribinal obligatwaman m'exprime an fransè poum defann kliyan-an, men andeyò de prose-a m'pale kreyòl.

3-I: Men eske akize-a li menm , moun wap defann nan li konn santi-l pi kontan oubyen... lèw wap itilize fransè?

4-A2: An fèt, akize-a li pi santi-l nan poul lèw wap defann li an fransè menm lè li konn pakonn saw ap di-a

5-I: Pouki sa?

6-A2: paske pou li menm le fè ke yon mounn pale fransè ou fò. Se konsepsyon tout akize. Menm lè ou ta defann li ou pèdi, le fèt ke'l te wèw pale fransè li panse ke swa se jij la kip a bal jistis... men pou li menm avokal la defann li. Sepandan menm lè saw pral di-a gen dwa ou pa itilize dè zarguman pou li pouw ta defann li men li kwè ke se an fransè ou fè tout deba-a li di avoka sa-a fò, wap defann li.

7-I : Men nan pwogram wap tande nan radyo, wap gade nan televizyon, nan ki lang ou pale?

8-A2: ki lang mwen pale ou byen ki lang yo pale nan pwogram nan !

9-I : wi...

10-A2 : gen dè fwa mwen konn swiv RFI, paske siw vle pale fransè fòk ou tande fransè. Otan kew tande fransè, se otan kew konble saw ap tann nan lakin ke ou genyen. Paske lang nan se yon lang ki trè fatigan, ki mande anpil dokimantasyon. Gen de rechèch ou fè, gen de bagay, gen de lakin (lacunes) ou pa konble. Men le fè kew tande fransè kap pale fransè, gen debagay lap di ou aprann li. Ou aprann an mèm tan wap tande. Paske lèw tande yon emisyon an fransè li ankò mye. Pouki sa li ankò mye ? se paske gen de sijè kap trete, yap debat se an fransè-l ye. Kòm si pouw fè yon arguman lè ou menm wa pal chèche yon paj de arguman sa yo, ou pa pral kraze tèt ou pou-w mete-l an fransè. Ou tou genyen-l an fransè ou itilize'l lè sa-a li sèviw.

11-I : Apa lekòl ak inivèsite se ki lòt kote ou aprann fransè ?

12- A2 : m'te gen chans an 2003 (je crois) ke-m t'al nan enstiti fransè. M'te pase 1 nan (à l'institut français) m'tap aprann pale fransè. E' ! m'te jwenn chans sa-a m'te pase 1 nan (à l'institut français) kote-m ke gen yon diplòm an dezyèm degré lèm t'al nan entiti fransè.

13-I : Li edew ?

14-A2 : Li ede-m. li edem (dans la mesure où) avan kem te ale nan enstiti fransè m'te panse ke'm m'te konn pale fransè. Se lè ke'm t'al nan enstiti fransè lèm komanse avanse se lè sa-a kem we'm te gen yon pakèt lakin (lacunes) ke'm te merite konble.

15-I: Lakin ou se te nan kisa? Eske se te nan vokabilè, (syntaxe), gramè, ou byen se te nan pale oubyen ekri ?

16- A2 : Kòm ou konnen se yon lang li ase vas ou gen vokabilè pou'w aprann, syntaxe yo tou yo enpòtan, konprann ? règ gramatikal yo enpòtan, paske pale yon lang sitou le fransè ki lèw pral emèt opinyonw se yon ansanb de mo kew itilize, konprann, lè sa-a fow konn definisyon mo-a, signifikasyon-l, e fow konn règ gramatikal la tou. Paske pouw pale pou saw di-a gen sans fòk nan fraz la gen lòd tou. E pou gen lòd nan fraz la se vokabilè-a, se règ ke wap itilize-a, konprann, paske pale yon lang sanw pa respekte (grammaire) la se mechanste w fè lang, kòm si abi wi !

17-I : Men (5 :48). Men kounye la al lakay ou menm se ki lang ou itilize ?

18-A2 : lakay mwen m'itilize le créole ».

19-I : Ou « sûr » sa ?

20-A2 : Bon ! Janm diw la an ayiti e... pifò famy yo, yo fè isaj de kreyòl. Sak fè saa paske gen anpil fwa tou paran yo pa mye, pa byen fòme. Ou gen pou wè gen anpil fwa tou gen seri de paran ki pal al lekòl men kif è efò voye pitit li lekòl.

21-I: e kreyòl fransize-a menm ? epa... lèm di kreyòl fransize: melanje ak franse

22-A2: Bon ! M'gen enpresyon yon jèn entelektyel, : <le plus souvent> menm lè yo pap pale français « on utilise » yon kreyòl fransize.

23-I : Pouki sa ?

24-A2 : surtout lèw wè pami jèn entelektyel parèy ou sitou nan deba, konprann, ou oblije pale yon kreyòl fransize paskew konnen ke moun wap pale avè-l la li konprann ou.

25-I: men eske sa tou pap (gen) jwe sou fransè-a diminye sou kapasite moun nan pou-l pratike fransè lè l'ap melanje... ?

26-A2 : Non, non, o kontrè sa ap amelyore-l pou-l aprann pale fransè plis.

27-I: E! Difikilte ou konstate pa ekzanp nan pratik juridik la, moun k'ap pran la pawòl an fransè se kisa yo ye menm?

28-A2: Moun ki?

29-I: Pa ekzanp difikilte-w ta eseye wè nan pratike fransè nan tribinal la, pa ekzanp nan-w pledwari ki difikilte-w wè moun yo genyen ki baryè oubyen limit yo ta kapab genyen ?

30-A2 : bon janm sòt diw la gen anpil moun ki fè chwa de pwofesyon saa ki se avoka. Syan juridik la s'on pwofesyon ki mande ke fòw metrize la langue française ». Moun nan ka gen chans ke li aprann dwa, paske aprann dwa ki sa-l ye ? s'on syans ekzamen yo ki fèt an fransè « certes », moun nan li etydye ki pèmèt ke li konpoze, men yon avoka dwe yon « orateur », ou konprann sam diw la, yon « orateur » ki dwe metrize « parfaitement » lang fransèz la. « Le

plus souvent » lè moun nan wè yon avoka gen difikilte pou-l pran lapawòl se paske-l pa metrize lang lan tou, « le fait » ke ou pa metrize lang lan wap gen difikilte pouw emèt opinyonw. Paske syans lan non sèlman ou dwe metrize konsèpt, ou dwe metrize jagon lang lan, menw dwe metrize « la langue française ». Paske se lang lan ki pral pèmèt ke ou milite kòrèkteman, ou pa gen difikilte nan pwofesyon-an.

31-I : Men kòmanw wè saa, yon moun ki pale kreyòl sèlman y'ap jijel an fransè nan-w lang ke li pa konnen ?

32-A2 : Se poutèt sa la lwa « ordonner » yon moun ki pa gen posiblite pran yon avoka l'ap peyel pou-ou. Paskel konnen ke non sèlman syans lan li « clairement » difisil e si yap jijew ou pa konprann lang, ou pa konprann syans lan e vi-n jwenn lang yo itilize pwofesyon-an difisil difisil tou se poutèt sa yo ordonne ou pran yon espesyalis pou defann ou. Lèw pran espesyalis la menm lè moun nan pa konprann sa-k ap fèt la espesyalis la ap pran defans li. Lèl pran defans li sa pèmèt ke moun nan jwenn yon bon jistis e yo jije-l ekitableman. Ou konprann sam di-w lan !

33-I : Men-l « paradoxal » moun nan pa konpran yap pale pou li ?

34-A2 : se poutèt sa-l peye pou sa. Li peye pou sa !

35-I : Men pou nou vrèman fini ou menm ki reprezantasyon ou genyen de fransè an Ayiti, kreyòl, eskèw gen dè rekòmandasyon pou moun yo ta kapab rive pale fransè-a byen?

36-A2: Bon ki sa-m pwopoze? Selon mwen menm yon moun kapab pale fransè kouramman an 3 mwa.

37-I : An 3 mwa ?

38-A2 : wi selon mwen menm kouramman.

39-I : Kòman ?

40-A2 : premyèman : moun nan bay tèt li, li pran le swen chak jou li etdye o mwen 3 mo vokabilè e an mèm tan (e on règ) gramatikal. Avèk pratik saa m'garantiw si moun nan fè yon evalyason nan 3 mwa, imajinew ou ta etidye 3 mo vokabilè chak jou nan yon mwa sa ap ba-

ou 90 mo de vocabulè kew metrize nan 3 mwa sa ap ba-ou 270 mo. E chak fwaw vle emèt opinyonw se dè mow itilize men siw konn siyifikasyon mo-a e règ gramatikal la, m garantiw wap arive metrize lang nan kòrèkteman.

41-I: Ou fèl?

42-A2: Wi m fèl lèm te lekole e-m kontinye ap fèl. Paske chak fwa pouw emèt opinyonw se dè mo ke-w itilize fo-w konn kijan pou mete an òd. E si-w fèl m-garantiw nan 3 mwa wap wèw pale fransè-a kouramman.

43-I: mèsì infiniman Mesye Levèkre

44-A2: Mèsì egalman

45-I: Se mesye Gary?

46-A2 : Non, se X ! (20'18)

1.5 Entretien réalisé avec un juge de paix d'une commune de Port-au-Prince (X-J)

1E :- Nou genyen nan pratik lang an Ayiti kreyòl ak fransè. Gen moun ki pale de kreyòl fransize, kisa ou plis itilize nan pratik ou chak jou ?

2J : - Bon, d'ordinairement en tant que juge de paix euh de la Commune de Delmas euh normalman justiciable yo lè yo vinn devan nou euh gen justiciable ki gen yon nivo très ba, nou oblije mete nou nan menm nivo ak yo mèm lè nou eeee gen justiciable ki a nivo même lè nou gen tèms teknik juridique nou oblije kreye yon mwayen epi pou yo kapab konprann sitou lè n'ap rann desizyon yo. D'ordinairement, lè noua p pran syèj sivil lè nou annafè avèk des avoka. Nan ka sa a nou oblije itilize nòmman lang fransèz la jan la lwa mande nou, nou oblije rann desizyon an an fransé epi tou reponn à des paske nou plis an afè avèk des teknisyen an dwa.

3E :- Konstitisyon ki mande l' ?

4J :- Konstitisyon an mande pou nou pale fransè kreyòl ehehe sa pral depann de ki moun ki anfas ou a. gen moun ki mande ke se an fransè ou oblije gen moun tou, justiciable la, ou oblije desann nan nivo.

5E :- Jistisyab la, ou al gade nivo edikasyon li, kisa ki pèmèt ou konnen k ilang pou pale ?

6J : - une fois justiciable la rive devan ou, sosyologiquement ou gen tan detèmine ak ki tip de moun ou an afè. Ou oblije mete ou nan menm nivo ak li, ou pale kreyòl san ou pa melanje li ak fransè ; yon fason pou sa satisfè li.

7E :- konn gen ka tou kote nou melanje kreyòl ak fransè lè nou ap travay ?

8J :- effectivment, pafwa nou konn pale fransè nèt sitou lè ap teknisyen an dwa yo.

9E :- Nan ki okazyon ou melanje yo ?

8J :- Euh euh ! lè ou estime ke moun nan li a de nivo. Li menm, li melanje konvèsasyon. Ou menm jij, ou melanje li tou. Ou mete l' nan pou ; nòmman pou li pa stressé. Ou mete l'

alèz. D'ordinaire, gen vòcab, li gen dwa pral eseye. Li rann tèt li vòcab sa a, li tounen kont li. Li pa konn signifkasyon li. Lè sa a, ou oblije mete w nan yon nivo pou li pa stressé.

9E :- Tankou lè ou rankontre kòlèg ou nan tribinal la la a, nan k ilang nou pale ?

10J :- euh ! Normalement, tankou lè m' rankontre avèk lòt avoka yo, nou gen dwa. Men pratikman se an fransè.

11E :- Poukisa ?

12J :- Euh souvemnt lè yo vin la a, yo menm, yo adrese ou an fransè. Ou reponn an fransè.

13E :-ok ! Mèm pou nou fè ti diskisyon antre nou, zanmi, kòlèg bay ti blag?

14E :- euh ! sa ka rive, sa ka rive ke antre plizyè jij avoka. Sa ka rive nou melanje yo men fònou kenbe men rit lan. Nou pale fransè, nou pale kreyòl sitou lè n'ap fè diskisyon. Euh des diskisyon jiridik. Gen dè mo jiridik k'ap lanse, ou oblije plis pale fransè.

15E :- Apa lekòl, inivèsite, èske ou te aprann fransè lòt kote ?

16J :- Non, pratiquement, sèlman lekòl. Sèlman lekòl. Ou fè 14 zan lekòl, ou fini paf è ti rechèch ou nan lòt kou, ou fòme tèt ou.

17E :- Rechèch, ou ap pale de liv ?

20J :- Ou fè lekti epi ou fòme tèt ou.

19E :- ki tip de liv konsa ? Eske se gramè ?

20J :- Normalement, liv ki gen rapò ak stylistique. Liv au moins ki kapab fòme ou pou rann pi alèz nan domèn nan.

21E :- Gen mankman nan kou fransè lekòl yo, dapre sa ou konstate kisa pou ki ta fèt pou amelyore kou lekòl yo ?

22J :- Normalement, fòk yo ta accentuer yo sitou sou pratik lang nan. Se pratik la avèk elèv la. Pèmèt yo fè plis konvèsasyon an fransè san ke y opa ignore kreyòl la. Men mete yo nan sitiyasyon pou yo pale plis fransè.

23E:- Ki difikilte moun ki vin jije yo genyen pout a pale fransè? Kisa ou wè kòm problèm ? Nan ki nivo ?

24J :- Normalement, sa mwen wè sitou nan komin nan, euh Majorite jistisyab ki vini, se de moun a ba ba nivo. Ou oblije, ou menm jij, mete w nan menm nivo ak yo pou yo konpran. Se yo w'ap bay jistis la, yo oblije konprann sa k'ap di, sa k'ap fèt la. Pi souvan nan jiridiksyon gracieuse, m' toujou rann tout desizyon m' yo an kreyòl pou jistisyab la ki devan m' ka konprann pou li pa panse li leze.

25E :- M' konn wè nan asiz kriminel, avoka a konn ap mande jij la pou li poze akize yon kesyon pou li. Eske nou konn fè sa la a ?

26J :- Wi, sitou lè noua p rann desizyon lè nou an senp polis. Euh. N'ap jije yon moun nan konpetans nou an senp polis. Tribunal de pè erije l' an senp polis pou li rann yon desizyon ki nan konpetans li. An matyè de vòl, lè sa a si avoka a ap poze prevni an yon kesyon, li di li an fransè par la biais de juge la, li mete li an kreyòl pou prevni an. Paske d'ordinairement, fòk ou tradwi li an kreyòl pou previni an.

27E :- Men poukisa ?

28J: - souvan avoka yo toujou bezwen montre piblik la l'ap pale fransè. Li te ka poze kesyon dirèk an kreyòl wi men pou li montre li se yon avoka de kalib li di li an fransè ; ou menm li la, ou oblije tradwi li an kreyòl.

29E :- Kilès ki detèmine nan k ilang pou yon jijman fèt ?

30J :- Pa gen yon lang detèminan paske konstitisyon an se kreyòl fransè. Ou kapab chwazi fè l' an kreyòl nèt.

31E :- Jij la gen dwa ap pale kreyòl, avoka a deside pale fransè. Jij la gen dwa ap pale fransè, avoka a deside pale kreyòl. De lang sa yo se de lang ofisyèl y oye.

32J :- Kounye la a, kisa ki bloke moun yo lè yo ap pale ? Eske se mo yo pa kapab jwenn ?

33E :- gen moun se nivo a menm li pa genyen ; li pa kapab fè konvèsasyon an an fransè. Genyen tou ki kapab fè li an fransè men li chwazi eksprime l' an kreyòl. Antanke jij, pwiske li ap eksprime li an kreyòl, ou oblije al jwenn li; ou eksprime ou an kreyòl pou pa kreye yon konfizyon.

34E :- Ki wòl fransè ta kapab jwe nan pratik jiridik?

35J :- Fransè a jwe yon gwo wòl sitou majorite li gomano-jiridik yo se an fransè. Liv jiridik yo, yo dekoule de Lafrans. Tout tèm jiridik yo se an fransè yo ye. Sitou lè avoka a ap fè yon ekspoze. Li toujou bèl. Lontan nou te konn wè se des ekspoze an laten yo te konn fè men kounye a nou wè yo ignore laten an, se fransè a ; sa fè valè avoka a lè l'ap eksprime li ; l'ap eksprime li byen an fransè.

36E :- Eske lè nou di ta fè valè li, eske pale fransè a vin konpetans ?

37J:- Eueueueuh ! Pou moun kip a konn pèsonaj la k'ap pale a, li kapab wè li ap pale kreyòl, li panse se yon kreten. Avoka a kapab eksprime li an kreyòl poutan li se yon ekspè an fransè. Alòs ke gen de gran avoka ki konn vin plede la a, pou pwèn yo se gwo pwofesè de let. men, se pou valorize kreyòl la.

38E : kijan akize na kapab entèprete sa ?

39J :- si se yon pèsonaj kip ase de presantasyon li pap janm panse yon bagay. Parekzanp, ou ta pran lè mayard, les Gervais, les Vandal, lè moun sa yo ap plede devan ou, yo mèt pale kreyòl, ou konnen ki moun sa yo ye.

40E :-Lè moun nan ap evolye, si li vle pran asansyon sosyal la vre, fòk li travay an fransè ?

41J :-Fòk li travay an fransè.

42E :-Parapò ak reyalite sa a, ki tip de transè ki ta dwe anseye nan lekòl ayisyèn nan menm ?

43J :- Se nivo lekòl yo pou yo ogmante nan primè yo. Fè fòmasyon pou pwofesè k'ap anseye elèv yo pati fransè a. arrivé nan klas segondè, mwen pase elèv sa a ap an mezi pou li eksprime

li nòrmalement an fransè. Si nou paf è sa à la base, n'ap toujou gen yen dès élèves ratés, des élèves k'ap toujou an difikilte pou li eksprime l' an fransè.

44E :- Kisa lekòl ayisyèn ta dwe pote pou sosyete a ?

45J :- Pou yon peyi evolye se pa lekòl pou li pase. Pou vini yon bon avoka, fòk ou byen fòme lekòl. Pou vin yon bon medsen, jounalis se lekòl ki pou fòme w. ceci, fòk yo fòme w byen. Moun k'ap fòme w la fòk li fòme tou. Si moun k'ap fòme w la pa fòme, si si ou pap bay yon bon rezilta.

46E :- Eske ou pa konn konstate kote moun mande nan k ilang pou yo fè jijman an ?

47J :- Jij la se pa reflèks li chwazi lang lan. Pafwa, lè avoka ap plede, li konn chwazi poze kesyon an kreyòl pou li kapab pèmèt kliyan lan konprann. Paske kliyan gen dwa pa an mesu. Sa depan de ki kliyan li genyen ki a nivo. Ou konn menm gen kliyan kif è dwa. La a, li pa nwi si avoka l' la ap eksprime li an fransè. Si kliyan se yon moun ki a ba nivo, mèm jij la ap mande avoka a pou li pale kreyòl pou kliyan an kapab konprann. Se souvan mwen fè sa. Sitou mwen konn wè kèk jij ki ene m' kif è sa.

48E :-Eske kliyan pap santi travay la ap mal fè paske avoka a se kreyòl l'ap pale ?

49J : Prevni k'ap panse sa a se lè li pa konn pèsonaj la men depi li konn pèsonaj la sa pap nwi li. Depi gen rezilta. Pale kreyòl la pa di ou pa konn pale fransè. Se kisa ou transmèt. Ou kapab ap pale kreyòl la, pledwari a byen sòti.

50E :- Eske jeneralman ou travay an fransè oubyen an kreyòl ?

51J :- souvan mwen travay nan tou de. Sèlman desizyon jistis yo ki fèt alekri, yo fèt an fransè. (commentaires perso :sa a se yon kafou ! ou oblije fè li an fransè !). se coutume, nou leve nou jwenn li. Mwen te avoka anvan. Mwen toujou wè desizyon yo an fransè. Mwen oblije swiv chemen an.

52E : eske sa ki di a se toujou li menm fidèlman ki tradwi ?

53J :- nan ka sa a, lè prevni an di « wi mwen tale mwen jwenn tèl bagay », ou oblije transkri li jan li di li a a fidèlman,. Si ou al tradwi li, ou ap trayi panse li. Si li pale anglè, ou oblije mete li jan li ye a menm lè rès tèks la an fransè.

54E :- Ou menm, kijan iou wè pratik de lang yo nan sosyete a ? Rekòmandasyon ou ?

55J :- **mwen menm, sa mwen remake, de lang yo familyarize yo trè byen. Se menm jan ou te di talè a, ou pale yon kreyòl fransize.** Ou melanje yo. Kreyòl la antre anndan fransè a, fransè a antre anndan kreyòl la. Mwen wè ke . normalement, nou ta bezwen itilize kreyòl la beaucoup plus pou n' sa. Paske li nan konstitisyon an se lang ofisyèl nou li ye. Nou pa oblije minimize l' men jan ke nou genyen ehehe fransè, nou te kapab genyen yon lekòl kreyòl ; mwen pa wè sa isi. Yo te ka fè pou valorize l', montre moun ekri kreyòl, .. montre w pale bon kreyòl. Nou pa pale bon preyòl la vre, nou pale yon kreyòl fransize.

56E :- Rekòmandasyon pou fransè a ?

57J :- Rekòmandasyon pou fransè a li pa. Mwen pa wè rekòmandasyon pou fransè a ; **mwen wè se li ki a la pòte. Depi on moun bezwen parèt sou sèn, ou oblije pale fransè. Se yon bagay ki natirèl, depi ou leve wè si ou pa pale fransè, ou pa sou moun.** Al nan yon institi, aprann epi pou di kèk mo. (Hégémonie linguistique !).

58E :- Jij mwen remèsye w. M' espere transkri fidèlman m'ap fè transkripsyon an pou trvay tèz la kapab avanse.

59J :- Nan non tribinal la nou remèsye w. nou swete w bon siksè nan rechèch la. Sitou se yon Ayisyen k'ap fè li, nou dwe mete Ayisyen an an valè. Lè Ayisyen rive lòt bò, Blan an konnen ke li bon men lè li an Ayiti nou minimize l' paske se Ayisyen parèy nou. Mwen sa fè m' plezi lè m' wè ou prezante la a, ou di m' se. Monchè m' felisite w ! Si m' te gen lòt bagay pou m' ta fè, m' tap fèl pou m' pèmèt travayal la avanse.

60E :- Mèsi enfiniman ! (20'45'').

1.6 Entretien semi-directif réalisé auprès d'un journaliste haïtien reporter-présentateur: (X-J)

1-I : Lequel de ces trois moyens de communication utilisez-vous le plus souvent dans la vie quotidienne ? Le créole, le français et le créole francisé.

2-J : Euh : C'est c'est l' créole. on est à la radio euh : Bon, surtout, nous, on utilise le créole. A la radio quand même. Lorsqu'on parle aux collègues, on parle généralement le créole. Mais, bon, on parle français lorsqu'on est au micro. On parle français également lorsque quelqu'un vous appelle, mais généralement moi-même, moi personnellement, je parle un p'tit peu plus le créole.

3-I : Mais pourquoi ?

4-J : Mais c'est parce que la raison principale, c'est parce que je maîtrise mieux le créole. C'est la raison fondamentale. Euh : les gens qui vous adresse souvent aussi euh le font en créole. C'est une deuxième raison qui explique que j'utilise un p'tit peu plus euh : le créole que le français.

5-I : Et le créole francisé ?

6-J : Et le créole francisé, c'est sur (rire : enquêteur et enquêté).

7-I : C'est inévitable ! (rire).

Exactement ! Lorsqu'on parle créole, il y a des mots français qui interviennent qui qui entrent toujours dans les conversations. Euh : C'est c'est c'est normal parce qu'on parle ces deux langues. Par rapport à certaines expressions françaises, on a des difficultés à trouver certaines expressions créoles. Et puis des fois, on utilise le mot français.

8-I : Mais quand on utilise le créole francisé est-ce que ce n'est pas pour faire une certaine valorisation ?

9-J : Mais biens sur ! Tout le monde le sait. Quelqu'un qui parle euh/ Je vais prendre un exemple. Quelqu'un qui parle, en tout cas, à al radio qui fait son émission en créole eh : est considéré comme moins intelligent, comme moins compétent que quelqu'un fait son émission, qui parle tout le temps français. Ah ! Oui euh : celui qui parle français est perçu comme plus intelligent, comme plus compétent qu'un autre qui fait son émission en créole. Euh : c'est ça la : perception.

10-I : M hm !

11-J : Dans les médias quoi !

12-I : Donc, la compétence professionnelle euh : sera valorisée dans la mesure où on a une compétence en français.

13-J : Il n'y a aucun doute. Il n'y a aucun doute. D'ailleurs, dans beaucoup de médias, on doit avoir un minimum, un certain niveau en français pour qu'on puisse intégrer certains médias. Euh ! On peut, on peut avoir la possibilité, on peut avoir la capacité de faire certaine chose en créole, mais si on ne peut rien faire en français, ah il y a des médias qui vont pas vous accepter. C'est fondamental parce que/

14-I : Ah ! Bon !

15-J : Oui étant donné que le français c'est une langue considérée comme une langue élitiste, si vous voulez. Bon, le créole, tout le monde parle le créole. Tu ne vas pas pouvoir impressionner quelqu'un quand tu parles créole, c'est, mais si tu arrives quelque part, tu parles français, tu vas surement attirer les regards, et puis on va ah celui-ci ce type parle français. C'est un type très intelligent ! Le français a une très très grande importance au niveau de la société. Et quelqu'un qui parle français est considéré comme très intelligent.

16-I : Comme la radio fait partie de la société, c'est pareil ! (03 :40).

17-J : Ah ! Oui, oui ! A la radio, comme je viens de vous le dire, si tu arrives dans une station de radio, en tout cas, pas toutes les radios, bien sur ! Mais dans la grande majorité des radios, tu as beaucoup plus de chances d'intégrer une station de radio. En tout cas, quelqu'un qui a la possibilité/ qui parle français a beaucoup plus/ il est euh:/ il est plus facile pour quelqu'un qui parle français d'intégrer une station de radio que quelqu'un qui parle uniquement le créole.

18-I : Mhm !

19-J : C'est plus facile pour quelqu'un qui, qui parle français.

20-I : A, à part au micro, dans quelle autre situations utilisez-vous le français ?

21-J : Bon, à part la radio, comme je vous l'ai dit au début, lorsqu'on parle au téléphone. On vous appelle généralement, on a tendance à répondre en français. Une fois l'autre personne/

22-I : Question de se valoriser ou/ ?

23-J : Est-ce que/ c'est aussi ça, mais si tu ne connais pas la personne qui appelle. Question de voir que tu as une certaine culture. Hein ! Justement tu es une personne cultivée, tu réponds en français généralement. Si tu réponds en créole, c'est moins intéressant pour toi. C'est plus intéressant de parler le français.

24-I : Donc, aimez-vous fréquenter les milieux où l'on parle français ?

25-J : Le français c'est une très belle langue. C'est une très belle langue. euh ! C'est toujours/ très très important pour quelqu'un pourvu qu'on ait la capacité hein de parler du bon français hein ! C'est toujours très intéressant de fréquenter des gens cultivés. En tout cas, comme je vous l'ai dit, considérer comme personne cultivée, entre guillemets quelqu'un qui parle français. Lorsque vous avez la capacité de parler l' français et que vous vous retrouvez en compagnie de gens qui parlent français, vous parlez de toutes sortes de choses, vous parlez de culture vous parlez de littérature, vous parlez d'un tas de trucs en français. C'/ C'/ C'intéressant. Moi, j'aurais dit que l'impression même que j'ai absolument aucun problème

quand je me retrouve en compagnie de gens qui parlent uniquement le créole parce que je suis un *mornier*. Euh ! Je me sens très à l'aise. C'est aussi intéressant de se retrouver en compagnie de gens très cultivés qui parlent très bien le français. Comme ça, ça peut vous aider à prendre de mots nouveaux. C'est pas en lisant seulement qu'on apprend les mots nouveaux.

26-I : il y a un facteur d'apprentissage.

27-J : Justement, justement. On apprend en écoutant *les autres parler*. On apprend également. C'est valable euh pour toutes les langues. Une certaine pratique vous aide à mieux parler une langue. C'est valable pour toutes les langues le créole n'est pas/ n'est pas une exception quoi !

28-I : Donc, parlant d'apprentissage, à part l'école et l'université, où avez-vous appris le français ?

29-J : A part l'école, à part l'université, je dois vous dire que j'ai été à l'institut français. euh:/ j'ai passé je crois euh:/ bon trois quatre, un an environ là-bas. Euh ! J'ai voulu maîtriser un peu les règles, puisque pour parler bien le français, il faut maîtriser les règles. Et j'ai été là-bas, question d'essayer de mieux euh:/ maîtriser les règles. C'est la que/ que j'ai appris à part l'école bien sur. A part l'université, bien que l'université on n' vous a pas/ on n' m'a pas appris à parlé le français quand même. C'est vrai que les cours se font en français. C'est vrai que vous apprenez certaine chose, ça il n'y a pas de doute, mais question/ lorsqu'on parle d'apprentissage. On dit comment parler une langue, c'est/ Mais à part l'école, à part l'université, j'étais à l'institut français.

30-I : avant d'avoir été à la radio ?

31-J : pendant que je suis à la radio. A la radio aussi. Il y a l'écriture journalistique. C'est p'tit peu différent des autres écritures. Lorsqu'on est à la radio, on doit avoir le sens de l'écriture. L'écriture, je parle d'écriture radio. C'est un p'tit peu différent comme je vous l'ai dit des autres écritures. Je peux dire que lorsqu'on est à la radio, on n'apprend pas à parler le français. Ça vous aide à parler le français, mais on vous aide à écrire le français, mais c'/ euh:/ dans, dans/ C'est de l'écriture journalistique que je veux parler. Si on n'a pas euh cette

pratique euh, on ne peut pas faire ce métier. L'écriture journalistique, c'/ c'/ c' très intéressant. c'est p'tit peu différent comme je vous l'ai dit par rapport à/ au autres écritures. Tout comme par exemple, la littérature. C'est différent !

32-I : Alors, on sait qu'à la radio on fonctionne en créole et en français, euh là, vous généralement dans quelle langue vous travaillez ?

33-J : Bon, euh:/ on travaille dans les deux langues. On travaille dans les deux langues.

34-I : Pas de priorité ou: ?/

34-J : Comme je l'ai dit au départ, quelqu'un qui parle français a plus de chance d'intégrer une station de radio.

35-I : Une fois y arrivé, on y entre.

36-J : Une fois à la radio, en tout cas/ Moi principalement, je fonctionne un p'tit peu plus souple en français. Lorsque je dis en français c'est par rapport aux éditions de nouvelles. Je présente les éditions de nouvelles en français. Je fais mes reportages en français, mais je fais toujours une version créole pour mes reportages, puisque les éditions de nouvelles sont diffusées en deux langues sur vision 2000, français et créole, mais je vous l'ai dit, on/ accorde beaucoup plus d'importance au français qu'au créole parce que il faut réaliser tout d'abord son reportage en français avant de le traduire en créole.

37-I : Ca aurait pu être le contraire. En créole d'abord et/ !

38-J : Ah ! oui, bien sur ! Bien sur ! Ce/ Ce/ le français c'est la langue qu'on utilise le plus surtout lorsqu'on doit produire certaines choses pour la radio, mais euh : / on/ on blague, on plaisante, on rigole en créole tout le temps, mais lorsqu'il s'agit de produire/ ce qu'on produit pour la radio, les éditions de nouvelles qu'on présente, les reportages ou les comptes-rendus ou les enrobés si vous voulez qu'on réalise, c'est d'abord français et ensuite les textes en créole.

39-I : Jamais l'inverse ?

40-J : Non, non, jamais l'inverse ! Il arrive des fois vous produisez un papier d'abord en créole. Si nous avons une édition de nouvelles à 17h, si vous arrivez après, nous n'avez pas eu le temps rédigez votre lancement pour le journal de 4h, il y a une édition de nouvelles à 8h, vous êtes obligé de faire votre lancement d'abord en créole/ puisq/ parce que le journal 20, c'est en créole. On réalise son lancement tout d'abord en créole. Et puis, après on peut le faire en français parce qu'on a une édition de nouvelles en français, C'est/ c'est le lendemain ; le lendemain matin.

41-I : Comment/ est-ce qu'il y a beaucoup de rigueur de la part du rédacteur en chef notamment pour les textes ?

42-J : Vous savez que/ en tout cas dans ce média, on a/ y a/ y a une chose qui me préoccupe, c'est le travail bien fait. Et le travail bien fait suppose une certaine compétence. Le travail bien fait suppose la rigueur, et la rigueur dans l'écriture. L'écriture, il faut bien, il faut bien écrire. Il faut bien écrire le français quoi. Si on dit n'importe quoi, on va pas vous prendre au sérieux. Et bien, oui la rigueur est de mise ici par rapport à ce que nous écrivons parce que nous devons dire les choses bien. C'est ça. La rigueur c'est/ la rigueur est de mise. Dans tout ce qu'on fait. Dans l'écriture et dans la présentation également.

43-I : tout à fait !

44-J : Sauf que/ on peut faire quand même des gaffes. Le français/ c'est pas vraiment notre langue. C'est une langue d'emprunt. On fait des gaffes. Il n'y a pas d' doute. On essaie le mieux possible de/ de faire des erreur par rapport à ce qu'on dit/ de faire des fautes.

45-I : Donc, comme présentateur, qu'est-ce que vous pensez qu'on attend de vous ? Je veux parler de la direction de la radio.

46-J : Bon, qu'est-ce qu'on attend de moi ? Par rapport à la présentation, comme présentateur, on attend à ce que je présente bien le journal.

47-I : On se demande ce que c'est présenter bien !

48-J : comment bien présenter son journal ? euh:/ Pas de lapsus ! en tout cas, éviter le plus possible le lapsus. Ne pas dire des choses qui n' sont pas correcte. Il faut dire les choses de manière correcte. Bien présenter veut dire également il faut éviter de bégayer. Quoi euh/ c'est ça aussi. Bien présenter se pose également en présentant son/ son/ son journal/ de donner l'air que vous parlez aux auditeurs. C'est pas comme si q' vous êtes en train de lire/ lire. C'est comme si vous présentez votre journal, vous communiquez, vous parlez, vous dialoguez avec vos auditeurs. C'est ça aussi bien présenter. Bien présenter c'est tout ça.

49-I : Avant qu'on arrive à l'aspect écrit, au niveau de la présentation quelle sont les difficultés rencontrées ?

50-J : Ah ! Je vous ai dit tout à l'heure que le français, c'est pas notre langue. C'est une langue d'emprunt. Eh ! Les difficultés sont énormes. Parfois, euh/ des/ parfois, en tout cas, le présentateur ne maîtrise pas forcément le français. ya certaines expressions qu'on/ qu'on ignore. il y a euh/ il y a plein de difficultés, surtout lorsque vous devez improvisez certaines choses. Ce qui n'est pas bien, vous ne devez pas improviser à la radio, mais parfois il el faut dépendamment de la situation. Oui, comme je vous l'ai dit, les difficultés sont assez nombreuses parce que si on n' maîtrise pas le français, ce sera la pagaille quoi, surtout pour un média de renom comme vision 2000.

51-I : Maintenant, au niveau de l'écrit dans le cadre de vos reportages, quelles sont les difficultés pourvu que la cueillette puisse se faire généralement en créole ? Les personnes ressources peuvent s'exprimer en créole, et après il a y un travail à faire ? (15 :02)

52-J : Je vous l'ai dit, il y a ce qu' euh : / l'écriture journalistique c'est/ est différente par rapport aux autres écritures. Il y a certaines choses/ au début ce sera sûrement très très difficile parce qu'il y a certaines expressions qu'un journaliste doit savoir. Une fois que telle situation se présente, il y a certaines expressions, il y a certaines images qui vous passent dans la tête, et cela puisque vous avez déjà, vous avez une idée de l'écriture journalistique, vous avez une idée des images, des expressions en tête, une fois une situation se présente, c'est un p'tit peu facile. C'est facile de trouver les mots pour rédiger un texte.

53-I : Vous pouvez donner un exemple, par hasard ?

54-J : Ok. Euh:/ par exemple, s'il y a des gens qui manifeste/ par exemple des étudiants qui euh : / qui euh : / manifestent euh : / qui protestent tous les jours pour/ par exemple des étudiants de l'université manifestent dans les rues tous les jours pour demander la réforme de l'université, par exemple. Ils sont dans les rues tous les jours.

55-I : Mhm !

56-J : Il y a des expressions qui te viennent dans la tête. Comme, par exemple, les protestataires/ les étudiants n'entendent pas lâcher prise.

57-I : Mhm !

58-J : Ils entendent continuer à manifester jusqu'à ce qu'ils obtiennent satisfaction, jusqu'à ce que la réforme de l'université soit effectuée (toc ! toc ! toc ! l'interviewé tapait sur bureau en expliquant). C'est-à-dire, c'est une expression qui est dans ma tête. C'est valable pour/ pour/ pour d'autres protestataires, des gens qui entendent continuer à manifester. Les gens qui entendent continuer à manifester. Les gens n'entendent pas lâcher prise. C'est juste pour exprimer une chose.

59-I : Donc, la non maîtrise de ces expressions là, c'est déjà une barrière, une limite, une difficulté.

60-J : Ah ! Oui ! Si on fait le métier pour la première fois, il y a sûrement des expressions que vous allez ignorer, mais ça veut dire que la radio, c'est/ c'est une sorte de répétition. Toutes les choses ont été déjà été dites. C'est-à-dire, les choses ont été dites, et puis euh/ puisque les choses ont été dites, ou vous les imprégnez en les écoutant, en les écrivant surtout lorsque le rédacteur en chef corrige vos textes, et puis y a/ y a des expressions qu'il vient avec vous ignorez en tout cas, vous allez vous les imprégner. Cela va vous aider dans le futur.

61-I : C'est déjà un apprentissage.

62-J : Ah ! Mais bien sur ! Bien sur ! On l'a dit tout à l'heure. On a appris à parler le français pas seulement à l'école, à l'université, mais à la radio également lorsque/ lorsque le rédacteur en chef ou bien lorsqu'un collègue vient avec certaines expressions, soit dans son reportage. Un collègue peut faire un reportage. Il peut utiliser des mots que vous aimez/ que vous plus

tard vous utilisez dans vos reportages. C'est également un lieu d'apprentissage. On apprend également le français dans/

63-I : Par rapport à la pratique euh : sur le terrain, par exemple, à radio vision 2000, par rapport aussi aux difficultés, qu'est ce qu'on devrait ajouter à l'enseignement-apprentissage du français à l'école pour avoir demain de réelles pratiques ?

64-J : Les choses qui devraient être faites, en tout cas, sont assez nombreuses pour une meilleure amélioration de de la pratique de cette langue dans les médias parce que le problème c'est tout d'abord, se situe tout d'abord au niveau de l'école classique. C'est/ Le problème se situe à partir de l'école classique parce que imaginez / que beaucoup de professeurs ne, professeurs de français, ne sont pas compétents. Ils ne maîtrisent pas la langue. Quelqu'un qui n'a pas quelque chose ne peut pas la donner à quelqu'un.

65-I : M hm !

66-J : Si un professeur de français ne maîtrise pas le français, mais justement ! Qu'est ce qu'il peut donner à quelqu'un.

67-I : M hm !

68-J : Pas du tout. Là, c'est le problème ! Il y a un travail qui devrait être fait à à ce niveau. De plus, bon, il y a quand même beaucoup de gens compétents qui peuvent faire le métier. Il faut qu'il y ait des personnes compétentes ou bien des personnes qui ont un assez de niveau pour pouvoir les intégrer dans les médias. C'est vrai qu'il y a des problèmes au niveau de l'école classique, mais il y a des gens qui ont la capacité. Il faut avoir, il faut chercher des gens qui ont un certain niveau pour pouvoir intégrer dans les médias cela peut aider aussi. Et puis, on l'a dit, l'écriture journalistique, ça s'apprend. Il faut qu'il y ait des guides dans les médias pour pouvoir aider les gens qui intègrent pour la première fois les médias dans les salles des nouvelles. Pas seulement les salles des nouvelles, les rédactions. Il faut qu'il y ait des gens qui sont toujours là pour accompagner les gens à leur/ en tout cas, pour mieux faire l'apprentissage de l'écriture journalistique. Ca peut aussi améliorer la situation. Et puis quoi d'autres ? Il faut qu'il y ait/ il faut avoir des gens qui ont une certaine culture/ culture générale. Lorsqu'on a une certaine culture, ca peut vous aider a : /.

69-I : La pratique du français, il ne s'agit pas tout simplement de pratiquer les règles, ça doit être connecté avec un bagage culturel.

70-J : *Le bagage culturel* est extrêmement important. Imaginez que/ c'est pourquoi je vous ai dit que lorsqu'on fréquente les milieux où l'on parle français est extrêmement important. Vous apprenez plein de choses. Ça/ Ça vous aide. Ça peut vous aider non seulement dans votre vie quotidienne, mais aussi dans la pratique du métier. Dans la pratique du métier, ça peut vous aider euh : beaucoup.

71-I : M hm !

72-J : Voilà !

73-I : Alors, pour l'école haïtienne, le français qu'on devrait enseigner, c'est quoi exactement ?

74-J : Au-delà de euh:/

75-I : Quand on dit le français qu'on devrait enseigner, est-ce que c'est les règles ou ?

76-J : Ah/ alors/ En tout cas, le français comme tout le monde le sait c'est une langue élastique. Pour bien la parler, il faut maîtriser les règles, et ça, il n'y a pas de doute. Il faut/ Eh eh/ il faut demander/ il faut essayer/ il faut faire en sorte que/ les élèves/ maîtrisent les règles. C'est fondamental ! mais/ il y a aussi la pratique. Ya/ ya les conversations. Et puis, voir euh : essayer les gens à parler/ parler bien le français. Il a aussi la lecture.

77-I : Ok !

78-J : Pour bien parler la langue euh : les règles ne suffisent pas. La pratique/ ne suffit pas, la/ la lecture aussi pour voir la structure des phrases, pour voir les accords. Euh :, c'est/ c'est aussi important pour découvrir les nouveaux mots pour voir comment utiliser les mots. Parce qu'on peut avoir un mot, et on peut l'utiliser de la mauvaise manière.

79-I : M hm !

80-J : Il faut savoir dans quelle situation utiliser le mot, dans quelle circonstance utiliser tel mot et non tel autre. C'est/ c'est pour moi/ il faut/ il faut ces trois choses. Il peut y avoir d'autres. Non seulement les règles, fondamentales, les conversations entre élèves et essayer de voir/ dire voire ce qui est bon, ce qui est pas bon. Voilà ce qu'il faut dire, voilà ce qu'il ne faut

pas dire. Et troisièmement, la lecture. Il faut encourager/ il faut inciter les élèves à lire à lire beaucoup ; comme ça euh : comme ils pourront mieux, mieux parler le français.

81-I : Donc, l'école haïtienne est censée passer à coté là ? Par rapport à ce qui se fait euh:/ l'accent est beaucoup mis sur la grammaire, quand même !

82-J : Oui ! Oui ! C C/ Je ne peux pas dire que l'école est passé totalement à coté, on a appris quand même certaines choses. Y a des gens qui ont fait des efforts personnelles. Quoi ! Euh : Euh : Ce qui euh/ Ce qui eu/ Ce qui leur a permis de de maîtriser un peu ou : de se débrouiller dans cette langue. Mais, bon, ce qui est fondamental c'est qu'il ya beaucoup d'efforts à faire dans les écoles. En tout cas, des écoles classiques pour aider euh : les élèves dans ce sens là. Beaucoup d'efforts hein !

83-I : Donc, vous êtes plus à l'aise à travailler dans quelle langue exacte?

84-J : Ah ! Moi, le créole !

85-I : Pourquoi ?

86-J : Moi, je suis plus à l'aise. Ah : A travailler.

87-I : La raison fondamentale, d'abord c'est parce que c'est notre langue ? /

88-J : C'est notre langue maternelle ! Et justement, on parle tout le temps le créole. (Hahaha ! Rire des deux cotés !).

89-I : Et puis, pour l'aspect oral et écrit ? Il y a une priorité ?

90-J : Ah ! Oui, pour l'aspect oral ! Je vous l' dis franchement euh :, je préfère le français. Je me sens plus à l'aise quand je lis mon reportage ou bien mon enrobé, mon compte-rendu.

91-I : M hm !

92-J : Je me sens très à l'aise de le faire en français. Et c'est comme si ça me procure une certaine satisfaction. Ca, il n'y a pas d' doute, je sens que je lis mieux, je lis mieux. Je fais mieux passer/ pas mon message, mais je me sens mieux. Je sens que j'ai fait un travail plus intéressant/ que les gens vont apprécier un p'tit peu plus. (Entretien/Journaliste/25 :54).

93-I : C'est parce que c'est en français/ que les gens vont apprécier beaucoup plus ?

94-J : Mais non, on l'a dit au départ/ On a dit au départ, les gens/ on/ quelqu'un qui parle français est perçu comme plus intelligent que quelqu'un qui parle uniquement en créole. Pour l'as/ pour l'oralité, je préfère le français parce que c'est/ c'est peut-être euh : Comment dire ?/

95-I : **Alors y a deux niveau : satisfaction personnelle et représentation du coté du public !**

96-J : Euh : En tout cas, je sais que je suis entièrement d'accord avec toi, mais je lis en français. C/ coté personnel, je préfère lire en français. Cela ne me dérange pas de lire en créole, je fais ça tout le temps, mais j'ai l'impression q' c'est en français. Est-ce que c'est parce que l'on nous l'a appris, le français le plus beau ? Je ne sais pas. C'est peut-être par éducation/, mais un fait est que je préfère lire en français. J', j'adore euh : les reportages français que/ ce que je réalise en créole.

97-I : **Question plus générale !**

98-J : Et, je dois te dire qu'on prend le plus de soin lorsqu'on lit son texte en français. On prend le plus/.

99-I : Ah ! Bon !

100-J : Oui ! En tout cas, moi personnellement, je prends un p'tit peu plus de soin parce que les mots doivent euh t'être clairs. On doit bien prononcer les mots eh : pour permettre/ pour faire voir aux gens que euh : tu fais, tu fais très bien ton travail. Le français c'est/ C'est un p'tit peu plus. C'est plus exigeant aussi/ le français !

101-I : De la part du rédacteur en chef ou ?

102-J : De la part de tout le monde ! de la part du rédacteur, de la part de, de vos collègues.

103-I : **De la part du public ?**

104-J : Ah ! Oui, de la part du public également ! Imagine quelqu'un qui fait son/ qui lit son texte, qui prononce mal les mots. Ah ! ouis ça euh : c' c'est une catastrophe quoi ! Hein ! On ne va pas vous prendre au sérieux. Et don, on soigne son texte français, on soigne sa lecture. En tout cas, lecture en français que la lecture qu'on fait généralement en créole. Parfois, on lit euh : son texte en français avec un p'tit peu/ avec un p'tit peu de négligence. Oui, c'est moins soigneux, si tu veux.

105-I : Mais maintenant, quel est : votre représentation des fautes³¹ notamment, de lapsus en français quand vous lisez un reportage ? Comment vous voyez ça ?

106-J : Euh :

107-I : Si vous commettez un écart au niveau de la prononciation.

108-J : Il n'y a absolument aucun problème. Vous savez que euh:/

109-I : Vous n'allez pas vous prendre la tête ! Dire ben non/

110-J : Mais non, non, non, puisque/ il n'y a pas de souci/ il n'y a pas de souci parce que/

111-I : Ils³² regardent ce que vous êtes déjà ? Peut-être ?

112-J : Non, non, c'est pas ça. Je dis qu'il n'y a pas de souci parce que si tu lis ton reportage et que eh/ en tout cas, je parle de reportage, pas lorsqu'on présente une édition de nouvelle. C'est autre chose. Maintenant, lorsqu'on lit son reportage, ah, on peut buter sur plein de chose. On va tout arranger, on peu reprendre.

113-I : Pour la présentation³³ ?

114-J : Ah ! Pour la présentation, c'est autre chose. e in ! Pour la présentation, on fait le maximum d'efforts pour éviter de buter sur les mots, pour éviter de bégayer, pour éviter le lapsus, mais bon, cela arrive. On n' peut pas, on n' peut pas vraiment l'éviter. Quoi ! Cela arrive, comme on dit même dans les grandes familles.

115-I : Ca arrive quand on est fatigué aussi !

116-J : On fait le maximum d'efforts pour éviter que cela arrive.

117-I : Alors une question beaucoup plus générale. Que devrait apporter l'école haïtienne à la société ?

118-J : En termes de quoi ?

³¹Dans le cadre de notre travail, j'ai évité de parler de « faute » dans la mesure où cette notion est l'une *des sources importantes de l'insécurité linguistique* (Bulot (2013 :62), qui *provoque un état de fragilisation chez les locuteurs* (Blanchet, 1998 :59). De ce point de vue, j'utilise la notion d'erreur Bulot (2013 :62). Cette notion est abordée dans le sous chapitre : « Interroger la contextualisation ».

³² Les gens (auditeurs) ou comme mentionné, le public comme mot générique.

³³ Présentation d'une édition de nouvelles.

119-I : Par rapport à l'état de la pratique des langues.

120-J : C'est assez intéressant que certains éducateurs disent ces derniers temps. On devrait dire/ En tout cas, pour la question de l'éducation, on devrait dire/ poser cette question. Quelle école pour quelle société ? On devrait pouvoir définir l'homme qu'on a besoin. L'homme haïtien qu'on a besoin. On devrait pouvoir le définir ; ce qui n'a pas été fait. Et cela selon certains/ selon certains cela permettrait au pays d'avoir de meilleurs dirigeants. On doit dire de quels dirigeants qu'on a besoin et c'est à partir de l'école qu'on va, qu'on va construire l'homme que le pays a besoin. C'est à partir de l'école qu'on doit le faire. Et c'est une question que certains pensent qu'on doit se poser. Quelle/ quelle école, pour quelle société, et à partir de la réponse à cette question, on va voir comment construire/ comment construire l'homme que serait le plus utile à la nation.

121-I : Mais maintenant, si : le problème d'appropriation de la langue ou des langues se pose, est-ce qu'on peut y arriver ?

122-J : Eh : Est-ce qu'on peut y arriver si/ si la question de langue se pose. Non, mais écoutez ! Nous devons/ on doit vraiment travailler la dessus parce que c'est le bilinguisme en Haïti, pas seulement dans les médias nous fait perdre quelques peu notre identité.

123-I : Mhm !

124-J : Et c'est fondamental dans la construction de toutes sociétés. La question d'identité est fondamentale. Le problème de/ de bilinguisme doit être résolu quoi, si l'on veut véritablement. Et par rapport à cette question, quelle école pour quelle société. Tout, tout/ en tout cas, on devrait tous se dire par rapport à/ la réponse qu'on doit trouver. On doit pouvoir déterminer quel homme qu'on a besoin pour la société et cela doit passer nécessairement/ en tout cas, cela passe nécessairement par la question de langue. Est-ce qu'on va adopter le créole uniquement ? Est-ce qu'on va adopter le français uniquement ? Est-ce qu'on va continuer à adopter les deux ? Mais comment faire pour que le bilinguisme/ le problème du bilinguisme qui se pose actuellement ne puisse pas déranger les choses ? Comment faire ? C'est une question qui demande des réflexions, qui demande l'avis des experts euh : euh : pour savoir quoi faire.

125-I : Voilà, est-ce que vous avez des recommandations pour terminer par rapport aux pratiques sociolinguistiques que vous vivez dans la vie de tous les jours à la radio en utilisant le français et le créole ?

126-J : euh : on a deux langues officielles. C/ c'est intéressant/ c'est important de pouvoir les utiliser. Euh : ca euh/ je n'ai absolument aucun problème, aucune objection la dessus, mais seulement y a/ ya des efforts à faire euh : pour permettre aux gens de/ de maîtriser un p'tit peu plus le français. Cela nous aurait/ en tout cas, cela nous serait très utile. En termes de recommandations, euh : on en a parlé au cours de l'entretien/ on en a parlé. Ce qu'on/ ce qui devrait être fait, puisque le problème se trouve tout d'abord/ l'origine du problème c'/ c'est l'école classique.

127-I : Mhm !

128-J : On a dit le travail qui devrait être fait. Maintenant, le problème n'est pas assez simple. Je n sais pas comment/ comment est-ce que/ comment est-ce qu'on peut faire justement/ je ne vois pas comment est-ce qu'on peut le faire. Et à la maison, généralement les parents haïtiens parlent créole.

129-I : Mhm !

130-J : C/ c / C'un p'tit peu complexe. Ce qui est important c'est que il faut/il faut des réflexions profondes/ euh/ dossier pour voir comment faire/ pour voir quoi faire pour permettre à ce que/ pour éviter à ce que le bilinguisme puisse poser problème à notre société comme c'est le cas actuellement. Il faut c'la/ c'/ il faut avoir l'avis euh : de certains experts sur la question parce que le problème c'/ est très complexe/ est très complexe.

131-I : **Alors petite précision sur votre formation ? D'abord vous avez une licence en quel domaine ?**

132-J : Ok ! Non, je n'ai pas euh de licence. J'ai euh/ J'ai euh : en tout cas, je suis diplômé de euh:/ à l'école de droit et des sciences des Gonaïves. Je fais des études en sciences juridiques. Bon, en tout cas, je fais des études en comptabilité américaine. Et également/ euh : Bon, j'ai fait une maîtrise euh/ une maîtrise, mais c'est une maîtrise professionnelle en journalisme. C'est un programme euh : de l'université Quisqueya en partenariat avec le centre de formation et de perfectionnement des journalistes de Paris. Euh ! Quoi d'autres ? C'est/ c'est ce que j'ai fait/

133-I : **Et pour le journalisme en tant que tel ?**

134-J : Bon, le journalisme, je l'ai étudié. J'ai étudié le journalisme et la communication sociale à l'alliance française des Gonaïves. C'est à l'alliance française.

135-I : **Et pour votre expériences, vous en êtes à combien d'années ?**

136-J : Ah : ! Je suis euh : 99 euh:/ Une douzaine d'années.

137-I : Douzaine d'années ! (sourire !)

138-J : Mais, je dois/ (sourire !)

139-I : Oui ! Oui !

140-J : Je fais mes débuts en 1999. Euh ! C'est pas grand-chose. Aux Gonaïves, on arrive tous les après midis à la radio, on écoute euh les stations de la capitale. On on rédige des textes. On enregistre tout d'abord/ on fait le monitoring. Et puis on écrit les textes. On écrit, on écrit, et puis on présente ça au journal en créole iniquement. En créole. Là-bas, j'ai passé 8 ans à faire euh à faire, à faire la radio, mais on fait on fait pratiquement tout surtout les éditions de nouvelles en créole. C'est vrai que j'ai animé des émissions en français.

141-I : Mhm !

142-J : Ce n'est qu'en 2007 j'ai intégré Vision 2000 en 2007, et puis c'/ euh c'/euh. C'est le haut niveau ! Le haut niveau en 2007, c'est-à-dire que j'ai vraiment 4 ans parce que je ne m'adonnais pas vraiment au journalisme comme je l'ai fait depuis 4 ans ici. C'est-à-dire on fait, on fait/

143-I : C'était une activité à temps partiel !

144-J : Oui, à temps partiel ! Justement à temps partiel, mais une fois arrivé à Vision 2000. C à plein temps, et puis c'est le haut niveau. On s'applique pour de bon pour le meilleur de soin même. Ouis !/

145-I : Et puis pour vos études classiques c' eh !

146-J : J'ai fait

147-I : C'est aux Gonaïves ?

148-J : Non, non. Pas seulement aux Gonaïves ! De la 1^{ère} année. En tout cas, comment on dit ça ici ?

149-I : 1^{ère} année fondamentale !

150-J : 1^{ère} année fondamentale ! De la 1^{ère} année à la 5^{ème} année,

151-I : Moyen 1 !

152-J : Moyen 1. C'est à l'école évangélique baptiste de Momon.

153-I : Mhm !

154-J : Momon, c'est la 5^{ème} section communale de Saint Michel de la Talaille. Euh ! La 6^{ème} année fondamentale, c'était à l'école nationale de Des Chaos des Gonaïves. En tout cas, les autres études que j'ai pu faire, en tout cas, mes études classiques, c'est aux Gonaïves. 6^{ème} à Rhéto, c'est au collège Jean Jeacques, et Philo, Lycée Fabre Geffrard.

155-I : Merci infiniment, je dois préciser pour vous aussi que ces informations resteront confidentielles, et si je dois les rendre public avec votre nom, je dois vous en informer, je dois avoir votre plein accord. Merci infiniment !

156-J : D'accord ! Sans problème !

157-I: D'accord ! C'était X


158-J: X !

159-I: X M ! (39 : 02)

FIN!

Questionnaires


1.1 Questionnaire distribué aux Elèves de Philo (Terminale)



Enquête sociolinguistique/Université Rennes 2

Questionnaire adressé aux Elèves de Philo (Terminale) Haïti

(Les renseignements personnels resteront confidentiels)



Remplissez les espaces vides

Sexe : M ☐ F ☐ Lieu de nais. :

Age : Faculté (nom/lieu):

.....

Autre (s) faculté (s) fréquentée (s) antérieurement :

.....

.....

.....J'ai laissé ma ville natale depuis..... parce

que.....

.....

1. Je vis à (zone) depuis

.....

Autres.....zones habitées

antérieurement :

.....

2. Précisez les établissements scolaires où vous avez fait vos études :

A. fondamentales (primaires):

.....

B. secondaires :

3. Que parlez-vous le plus souvent dans la vie quotidienne ? Pourquoi ?

R :
.....

4. Dans quelle (s) situation (s) utilisez-vous le créole ? Pourquoi ?

R:
.....
.....

5. Dans quelle (s) situation (s) utilisez-vous le français ? Pourquoi ?

R :
.....
.....

7. En famille, que parlez-vous ? Pourquoi ?

R :
.....

8. Aimez-vous fréquenter les endroits où on parle français ? Oui ☐ Non ☐ Pourquoi ?

R :
.....
.....

9. Aimez-vous fréquenter les endroits où l'on parle créole ? Oui ☐ Non ☐ Pourquoi ?

R :
.....

10. Généralement, quel type de programmes des médias suivez-vous et dans quelle langue ? Pourquoi ?

R :
.....
.....

11. Est-ce que la langue utilisée dans ces programmes est importante pour vous ? Pourquoi ?

R :

.....

12. Laquelle de ces langues utilisez-vous le plus ? Dans quelle (s) situation (s) ?

R :

.....

.....

13. Laquelle des deux langues (créole / français), pensez-vous, vous serait plus utile au marché du travail ? Pourquoi ?

R :

.....

.....

14. Dans quelle langue avez-vous le plus souvent des difficultés à vous exprimer ? Pourquoi ?

R :

.....

.....

15. Quelle (s) langue (s) utilisez-vous quand vous faites des devoirs ou discuter avec vos camarades ? Pourquoi ?

R :

.....

16. À part l'école et l'université, où avez-vous appris le français et pourquoi ?

R :

.....

17. Etes-vous motivé (e) à suivre les cours de français à l'école ? Oui ☐ Non ☐ Pourquoi ?

R :

.....

18. Selon vous, qu'est ce qui manquerait aux cours de français dispensés à l'école ?

R:

.....

.....

19. De quels sujets avez-vous le plus souvent des difficultés de discuter en français?
Pourquoi ?

R :

.....

.....

20. Quand vous êtes en situation réelle de communication qu'est ce qui vous bloque
parfois en français?

R :

.....

.....

21. Selon vous, quel rôle joue le français dans les activités d'apprentissage à l'université ?

R :

.....

.....

22. Cochez ou complétez la réponse correspondant mieux à votre situation en français

a. J'ai, en français, un niveau : a) Faible ☐ b) intermédiaire ☐ c) avancé ☐

b. Je suis plus à l'aise en français à :

a) l'oral parce que

.....

.....

.....

b) l'écrit parce que

.....

.....

.....

23. Quand quelqu'un me parle en français, je le comprends toujours mais j'ai du mal à prendre la parole parce que.....

.....

24. En classe, les cours sont dispensés en français à :

a) ☐ 0% c) ☐ 5% d) ☐ 10 % d) autre :.....

25. Que pensez-vous de la pratique du français en Haïti ? (Répondez au verso / 5 à 10 lignes).

1.2 Questionnaire distribué aux élèves de 9^{ème} AF

Enquête sociolinguistique/Université Rennes 2

Questionnaire adressé aux élèves de 9^{ème} AF./Haïti

(Les renseignements personnels resteront confidentiels)

Remplir les espaces vides

Sexe : M ☐ F ☐ Lieu de nais. : Age :

Ecole (nom/lieu):.....

1. J'ai laissé ma ville natale depuis..... parce que.....

.....
.....

2. Je vis à (zone) depuis

Autres zones habitées antérieurement :.....

.....

3. J'ai fait mes études :

a) préscolaires.....

b) de 1^{er} et 2^{ème} cycles :.....

4. En famille, que parles-tu? Créole ☐ Créole francisé ☐ Français ☐ Autres: Pourquoi ?

R :.....

.....

5. Laquelle de ces langues utilises-tu le plus souvent dans la vie quotidienne ? Pourquoi ?

R :.....

.....

6. Que représente pour toi :

a) le créole ? :

.....

b) le français ? :

.....

c) le créole francisé ? :

.....

7. Selon toi, est-il important de parler le créole francisé ? Oui ☐ Non ☐ Pourquoi ?

R :

.....

8. Dans quelle (s) situation (s) utilises-tu le créole ? Pourquoi ?

R:

.....

.....

9. Dans quelle (s) situation (s) utilises-tu le français ? Pourquoi ?

R :

.....

.....

10. Aimes-tu fréquenter les milieux où l'on parle français ? Oui ☐ Non ☐ Pourquoi ?

.....

.....

11. Aimes-tu fréquenter les endroits où on parle créole ? Pourquoi ? Oui ☐ Non ☐ Pourquoi ?

R :
.....
.....

12. Généralement, quel type de programmes suis-tu à la radio ou à la télé et dans quelle langue ? Pourquoi ?

R :
.....

13. Comprends-tu toujours ce (s) types de programmes ? Pourquoi ?

R :
.....

14. Dans quelle langue as-tu le plus souvent des difficultés à t'exprimer ? Pourquoi ?

R :
.....

15. Qu'est-ce qui t'empêche de comprendre ces cours là en français ?

R :
.....

16. Qu'est-ce qui t'empêche, véritablement, de parler le français ?

R :
.....

17. Selon toi, quel rôle joue le français dans l'apprentissage à l'école haïtienne ?

R :
.....

18. Selon toi, est-il important d'apprendre le français ? Pourquoi ?

R :

.....

19. Qu'est-ce qu'il faut faire pour que tu t'améliores en français?

R :

.....

Cochez la réponse correspondant mieux à votre situation en français

20. J'ai, en français, un niveau:

1. Faible b) intermédiaire c) avancé

21. Je suis plus à l'aise en français à :

a) à l'oral parce que

.....

.....

.....

b) l'écrit parce que.....

.....

.....

.....

22. En classe, les cours sont dispensés en français à :

a) 25% b) 50% c) 75% d) 100 % d) autre :.....

Remarque sur la pratique du français :

.....

.....

1.3 Questionnaire distribué aux étudiants



Enquête sociolinguistique/Université Rennes 2



Questionnaire adressé aux Etudiants/Haïti

(Les renseignements personnels resteront confidentiels)

Remplissez les espaces vides

Sexe : M ☐ F ☐ Lieu de nais. :

Age : Faculté (nom/lieu):

.....

Autre (s) faculté (s) fréquentée (s) antérieurement :

.....

.....

6. J'ai laissé ma ville natale depuis parce
que

.....

7. Je vis à (zone) depuis

.....

Autres zones habitées

antérieurement :

.....

8. Précisez les établissements scolaires où vous avez fait vos études :

A. fondamentales (primaires):

.....

B. secondaires :

9. Que parlez-vous le plus souvent dans la vie quotidienne ? Pourquoi ?

R :

.....
.....

10. Dans quelle (s) situation (s) utilisez-vous le créole ? Pourquoi ?

R:.....
.....
.....
.....

11. Dans quelle (s) situation (s) utilisez-vous le français ? Pourquoi ?

R :.....
.....
.....

12. En famille, que parlez-vous ? Pourquoi ?

R :.....
.....

13. Aimez-vous fréquenter les endroits où on parle français ? Oui ☐ Non ☐ Pourquoi ?

R :.....
.....

14. Aimez-vous fréquenter les endroits où l'on parle créole ? Oui ☐ Non ☐ Pourquoi ?

R :.....

15. Généralement, quel type de programmes des médias suivez-vous et dans quelle langue ? Pourquoi ?

R :.....
.....
.....

16. Est-ce que la langue utilisée dans ces programmes est importante pour vous ? Pourquoi ?

R :

.....

17. Laquelle des deux langues utilisez-vous le plus ? Dans quelle (s) situation (s) ?

R :

.....

.....

18. Laquelle de deux langues, pensez-vous, vous serait plus utile au marché du travail ?
Pourquoi ?

R :

.....

.....

19. Dans quelle langue avez-vous le plus souvent des difficultés à vous exprimer ? Pourquoi ?

R :

.....

.....

20. Quelle (s) langue (s) utilisez-vous quand vous faites des devoirs ou discuter avec vos camarades? Pourquoi ?

R :

.....

21. À part l'école et l'université, où avez-vous appris le français et pourquoi ?

R :

.....

22. Etes-vous motivé (e) à suivre les cours de français à l'université? Oui ☐ Non ☐

Pourquoi ?

R :

.....

23. Selon vous, qu'est ce qui manquerait aux cours de français dispensés à l'université ?

R:.....
.....

24. De quels sujets avez-vous le plus souvent des difficultés de discuter en français?
Pourquoi ?

R :.....
.....

25. Quand vous êtes en situation réelle de communication qu'est ce qui vous bloque parfois en français?

R :.....
.....

Selon vous, quel rôle joue le français dans les activités d'apprentissage à l'université ?

R :.....
.....

27. Selon vous, quel rôle joue le créole francisé dans la société haïtienne ? Pourquoi?

28. Cochez ou complétez la réponse correspondant mieux à votre situation en français

- c. J'ai, en français, un niveau : a) Faible ☐ b) intermédiaire ☐ c) avancé ☐
d. Je suis plus à l'aise en français à :

a) l'oral parce que

.....
.....
.....

b) l'écrit parce que

.....
.....
.....

29. Quand quelqu'un me parle en français, je le comprends toujours mais j'ai du mal à prendre la parole parce

que.....

.....

30. En classe, les cours sont dispensés en français à :

a) 50% ☐ c) 75% ☐ d) 90 % ☐ d) autre :.....

Que pensez-vous de la pratique du français en Haïti ? (Répondez au verso / 5 à 10 lignes).

1.4 ANNEXE III

1.5 Les Frères de l'Instruction Chrétienne (FIC)³⁴

République d'Haïti

13 mai 1864 : arrivée des 4 premiers Frères en Haïti

1864 : implantation des FIC en Haïti

Composition des FIC (1964- 2014) : 615 frères sont venus travailler dans le pays.

10 nationalités différentes :

- 484 frères français
- 99 frères canadiens
- 19 frères espagnols
- 7 frères des U.S.A.
- 2 frères guadeloupéens (l'un en 1865 et l'autre en 1880)
- 1 frère sénégalais en 1864 (avec le premier groupe de frères)
- 1 frère grec en 1917
- 1 frère égyptien en 1917
- 1 frère anglais, en 1904 (né à Jersey, puis naturalisé français)

205 missionnaires sont morts et enterrés en terre haïtienne :

- 186 frères français
- 15 frères canadiens
- 4 frères espagnols³⁵

³⁴ FIC Province d'Haïti in <http://www.haitiprovencefic.com/>, « Les frères de l'Instruction Chrétienne ». Consulté le 8 janvier 2014.

Frères haïtiens décédés :

- Frère Alphonse Louis BRUNY, mort à Jersey en 1924, à l'âge de 19 ans, au début de son scolaricat.
- Frère Albéric Joseph PARISOT, mort à Flers, en France, en 1944 (pendant la guerre), à l'âge de 24 ans.
- Frère Gamaliel LUBIN, mort en Haïti en 1956, à l'âge de 82 ans.
- Frère Éric Marie PROSPER, mort en Haïti, à l'âge de 84 ans, en 1987.
- Frère Philippe Marie D'MEZA, mort en Haïti, à l'âge de 83 ans, en 1995.

Direction des écoles :

En 2013-2014, les Frères de l'Instruction Chrétienne dirigent 8 établissements en Haïti.

- 1) CAP-HAÏTIEN / Saint-Joseph (École Fondamentale et Secondaire : 35 classes et 1800 élèves)
- 2) CAYES / Frère Odile-Joseph [FOJ] (École Fondamentale et Secondaire : 25 classes et 1200 élèves)
- 3) DELMAS / Saint-Louis de Gonzague (École Fondamentale et Secondaire : 44 classes et 1900 élèves)
- 4) JACMEL / École Frère Clément (Jardin d'enfants [3^e année] et École Fondamentale [1^{er} et 2^e cycle] : 14 classes et 500 élèves)
- 5) LA VALLÉE / École Fondamentale Léonce Mégie et École Professionnelle Frère André Guimond : 19 classes et 520 élèves.
- 6) OUANAMINTHE / Saint-François Xavier (École Fondamentale et 3^e et 2^e du Secondaire : 18 classes et 750 élèves)

- 7) PÉTIONVILLE / Saint-Joseph (École Fondamentale - 1^{er} et 2^e cycle, et 7 AF : 13 classes et 600 élèves)
- 8) PORT-AU-PRINCE / Jean-Marie Guilloux (École Fondamentale - 1^{er} et 2^e cycle, et 7 AF : 13 classes et 650 élèves).

1.6 Extraits de grille de programmation³⁶ de deux stations de radio à Port-au-Prince

Radio Vision 2000³⁷

LUNDI

4:45	Eveil Spirituel (Fr)
5:00	Amis de la Prière ((Fr))
5:30	NOUVEL ISIT, NOUVEL LOBO (Cr)
6:00	LAVIWON DAYITI (Cr)
6:15	Amis de la Prière (Fr)
6:30	INFO VISION / Journal Français (Fr)
7:45	Bulletin Sportif (Cr)
7:50	Invité du Jour (Cr, rarement Fr)
8:30	Chronique Economique (Fr)
8:40	Le Monde en Dix Minutes (Fr)
8:50	Rappel des titres (Fr)
9:30	Vision sans Frontières... (Fr)
9:50	Lasante se Lavi... (Cr)
10:00	Vision sans Frontières... (Fr)
10:45	Feux Verts (Vision Sport/11-11hres 15)... (Cr)
12:00	GAZET KREYOL (Bulletin Sportif /12hres45-12hres50)
1:00	Vision 2000 à l'Ecoute (Cr francisé)
3:00	Pi Lwen Pi Fon... (Cr francisé)
5:00	ACTUALITES 2000 (Fr)

³⁶ Entre les émissions, il y a un ensemble de publicités qui sont diffusés en créole et en français.

³⁷ [Radio Vision 2000 - La radio qui vous écoute! Haiti Actualité ...](http://www.radiovision2000haiti.net), www.radiovision2000haiti.net. Consulté le 27-03-2013.

6:00	Vision Sport (Cr)
7:00	Vision sou Kompa (Fr / Cr francisé)
8:00	RAFRECHI MEMWA (Cr)
9:00	Brises Nocturnes (Fr, rarement Cr)
10:00	Invité du Jour (Cr, rarement Fr)
11:00	Vision 2000 à l'Ecoute (reprise) (Cr francisé)

1.7 Extrait de grille de programmation de radio Caraïbes FM³⁸

LUNDI

05:00



Premyé Okazyon (Cr) Nouvel premyé Okazyon

.....

08:30



Matin Caraibes (Cr francisé)

.....

12:30



Intersection (Cr francisé)

.....

15:00



Jounal Bon Pawol (Cr)

.....

17:00

.....

³⁸ [Radio Television Caraibes: Haiti, Actualites, Nouvelles ...](http://www.radiotelevisioncaraibes.com/), www.radiotelevisioncaraibes.com/, consulté le 04-09-2015.



Canal Musical - Rigolo Thérapie (Fr / Cr)

.....

19:00



Journal 19/20 (Fr, avec reportage en Cr)

.....

20:00



Carnet Sportif 3ème Sortie (Cr francisé)

.....

21:00



Dènyé Okazyon (Cr)

.....

22:00 Caraibes By Night (Fr / Cr francisé)

.....

03:00



La Manne du Matin (Cr francisé, parfois français)

.....

1.8 Recrutement : Journaliste/Rédacteur en Chef

Mercredi 21 mars 2012 à 09:20

Description de taches

Le Journaliste/Rédacteur en Chef doit pouvoir:

1. Assister le Directeur de la Salle des Nouvelles et suppléer à son absence.
2. Coordonner et contribuer à la rédaction du contenu des différents journaux d'informations de la Radio.
3. Avoir la capacité d'effectuer le travail de journaliste sous différents registres: Interview, Reportage, Présentation de journaux etc.
4. Traiter les dépêches d'agences et toute autre documentation puisée dans les sources d'information disponible
5. Coordonner tous les éléments d'informations sur une donnée (dépêches, éléments sonores, papier de commentaires).
6. Assurer les liens nécessaires à l'homogénéité de l'ensemble du journal dont il a la charge en écrivant les lancements (chapeaux) indispensables à la cohérence de la construction.
7. Etre apte à passer à l'antenne selon les besoins. Pouvoir également être responsable de rubriques ou d'émissions thématiques (sport, économie, civisme etc.)
8. Etre fonctionnel en français et en créole.

Qualifications:

- Diplôme Universitaire en Sciences Sociales
- Formation spécialisée en journalisme et en communication.
- Expérience de travail d'au moins 10 ans dans le domaine du journalisme
- Etre disponible à temps plein.
- Maitriser les logiciels de traitement de texte
- Connaissance suffisante de l'Anglais et de l'Espagnol.

TABLE DES MATIERES

NOTE LIMINAIRE	3
<i>SIGLES</i>	<i>5</i>
SOMMAIRE	6
ANNEXE I	7
<i>Corpus de français haïtien</i>	<i>7</i>
ANNEXE II.....	27
1.1 <i>Entretien semi-directif réalisé avec un enseignant de français en Haïti (Ens1)</i>	<i>27</i>
1.2 <i>Entretien réalisé avec un enseignant de français à l'école et l'université : Ens2</i>	<i>41</i>
1.3 <i>Entretien réalisé avec le 1^{er} avocat d'une commune de Port-au-Prince (A1)</i>	<i>64</i>
1.4 <i>Entretien semi-directif auprès du 2^{ème} Avocat de Port-au-Prince (A2)</i>	<i>74</i>
1.5 <i>Entretien réalisé avec un juge de paix d'une commune de Port-au-Prince (X-J) ...</i>	<i>79</i>
1.6 <i>Entretien semi-directif réalisé auprès d'un journaliste haïtien reporter-présentateur: (X-J)</i>	<i>85</i>
Questionnaires	102
1.1 <i>Questionnaire distribué aux Elèves de Philo (Terminale)</i>	<i>102</i>
1.2 <i>Questionnaire distribué aux élèves de 9^{ème} AF</i>	<i>107</i>
1.3 <i>Questionnaire distribué aux étudiants</i>	<i>111</i>
ANNEXE III.....	116
1.5 <i>Les Frères de l'Instruction Chrétienne (FIC)</i>	<i>116</i>
1.6 <i>Extraits de grille de programmation de deux stations de radio à Port-au-Prince</i>	<i>119</i>
1.7 <i>Extrait de grille de programmation de radio Caraïbes FM.....</i>	<i>121</i>
1.8 <i>Recrutement : Journaliste/Rédacteur en Chef.....</i>	<i>123</i>

Résumé

Quelle autogestion des pratiques sociolinguistiques haïtiennes dans les interactions verbales scolaires et extrascolaires en Haïti ? Une approche sociodidactique de la pluralité linguistique

Ce travail de recherche basé sur une approche empirico-inductive est une description analytique et une synthèse interprétative des pratiques sociolinguistiques haïtiennes à partir des représentations du français et du créole (langues co-officielles). Situé largement devant le créole haïtien et l'anglais, le français se trouve au centre de la demande sociale pour son rôle dans l'insertion socioprofessionnelle en Haïti. De par sa fonction de langue seconde par rapport au créole, langue première en Haïti, il génère des phénomènes de discriminations, d'insécurité et de sécurité dans les interactions verbales scolaires et extrascolaires. Dans ce contexte, le *créole francisé* comme indice d'une double identité apparente (*créolofrancophone*) des scolarisés ne peut remplacer le français. L'autogestion de la pluralité linguistique haïtienne est alors envisagée dans une sociodidactique de « terrain » afin de réduire l'insécurité linguistique et faciliter la réussite éducative. Cette recherche propose comme démarche, une « *didactique énonciative contextualisée* » considérant le *français haïtien* comme un construit à partir des ressources linguistico-culturelles locales autogérées et partagées et capable de transposer les pratiques quotidiennes extrascolaires des apprenants locuteurs en pratiques scolaires ordinaires pour libérer la parole.

Mots clefs : Autogestion, contexte, créole haïtien, *créole francisé*, français haïtien, Francophonie, Haïti, interactions verbales, insécurité-sécurité linguistique, insertion socioprofessionnelle, pluralité linguistique, sociodidactique, sociolinguistique.

Rezime

Ki otojesyon pratik sosyolengwistik ayisyen yo nan entèraksyon vèbal eskolè ak ekstraskolè an Ayiti ? Yon apwòch sosyodidaktik sou pliralite lengwistik

Travay rechèch sa a ki chita sou yon apwòch anpiriko-endiktiv se yon deskripsyon analitik e yon sentèz entèpretativ pratik sosyolengwistik ayisyen yo apati reprezantasyon fransè ak kreyòl (lang ko-ofisyèl). Pou wòl li nan ensèsyon sosyopwofesyonèl, fransè plase nan sant demand sosyal la devan lontan kreyòl ayisyen ak anglè. Fonksyon lang segond li parapò ak kreyòl, lang premyè an Ayiti, kreye fenomèn diskriminasyon, ensekirite e sekirite nan entèraksyon vèbal eskolè ak ekstra-eskolè. Nan kontèks sa a, *kreyòl fransize* kòm endis yon doub idantite sou po (*créolofrakofon*) pou eskolarize yo pa kapab ranplase fransè. Otojesyon pliralite lengwistik ayisyen nan antrè nan yon sosyodidaktik « de teren » pou kapab diminye ensekirite lengwistik la epi fasilite reyisit edikativ yo. Rechèch sa a pwopoze kòm demach, yon « didaktik enonsyativ kontekstyalize » pandan l'ap konsidere fransè ayisyen kòm yon konstwi (siman) ki soti nan resous lengwistik-kiltirèl lokal ki jere tèt yo epi ki se yon pataj ki kapab transpoze pratik bese-leve ekstra-eskolè aprenan lokite yo an pratik eskolèdinè pou libere la paroli.

Mo kle : Otojesyon, kontèks, kreyòl ayisyen, kreyòl fransize, fransè ayisyen, Frankofoni, Ayiti, entèraksyon vèbal, ensekirite-sekirite lengwistik, ensèsyon sosyopwofesyonèl, pliralite lengwistik, sosyodidaktik, sosyolengwistik.

Summary

What self-management of Haitian sociolinguistic practices in school and extracurricular verbal interactions in Haiti? A sociodidactic approach of linguistic plurality.

Based on an empirico-inductive approach, this research is an analytical description and interpretative synthesis of Haitian sociolinguistic practices from the perceptions of both French and Creole (co-official languages). Positioned way ahead of Haitian Creole and English, French is at the core of social demands due to its role in socioprofessional integration in Haiti. Because it functions as a second language compared to Haitian Creole – first language in Haiti – it generates discriminations, insecurity and security in school and extracurricular verbal interactions. In this context, *Frenchified Creole* as an index of school-goers' apparent double identity (*CreoloFrench-Speaking*) cannot replace French. The self-management of Haitian linguistic plurality is then considered through « *field* » sociodidactics so as to reduce linguistic insecurity and facilitate educational success. The approach proposed in this study is « *contextualised enunciative didactics* ». It considers *Haitian French* as a construct from local, self-managed and shared linguistico-cultural resources, and it allows to transpose the speaking learners' daily extra-curricular practices into ordinary school practices to liberate speech.

Key-Words : Self-management, context, Haitian Creole, *Frenchified Creole*, Haitian French, Francophonie, Haiti, verbal interactions, linguistic insecurity/security, socioprofessional integration, linguistic plurality, sociodidactics, sociolinguistics.

Discipline : Sciences du langage

PREFics EA 4246, Université Rennes 2 Place du recteur, Henri Le Moal CS 24307 35043 Rennes